STEVEN SPIELBERG DIGITAL YIDDISH LIBRARY
NO. 00275

SHPRAKH UN DERTSIUNG

Hyman B. Bass

Permanent preservation of this book was made possible by
Phyllis Freed
in memory of
Dr. Murray M. Freed

FUNDING FOR THE CORE COLLECTION OF YIDDISH LITERATURE
WAS MADE POSSIBLE IN PART BY A GRANT FROM THE
DAVID AND BARBARA B. HIRSCHHORN FOUNDATION

NATIONAL YIDDISH BOOK CENTER
AMHERST, MASSACHUSETTS

NATIONAL YIDDISH BOOK CENTER
AMHERST, MASSACHUSETTS
413 256-4900 | YIDDISH@BIKHER.ORG
WWW.YIDDISHBOOKCENTER.ORG

•

MAJOR FUNDING FOR THE
STEVEN SPIELBERG DIGITAL YIDDISH LIBRARY
WAS PROVIDED BY:

Lloyd E. Cotsen Trust
Arie & Ida Crown Memorial
The Seymour Grubman Family
David and Barbara B. Hirschhorn Foundation
Max Palevsky
Robert Price
Righteous Persons Foundation
Leif D. Rosenblatt
Sarah and Ben Torchinsky
Harry and Jeanette Weinberg Foundation
AND MEMBERS AND FRIENDS OF THE
National Yiddish Book Center

•

The *goldene pave*, or golden peacock, is a traditional symbol of Yiddish creativity. The inspiration for our colophon comes from a design by the noted artist Yechiel Hadani of Jerusalem, Israel.

The National Yiddish Book Center respects the copyright and intellectual property rights in our books. To the best of our knowledge, this title is either in the public domain or it is an orphan work for which no current copyright holder can be identified. If you hold an active copyright to this work – or if you know who does – please contact us by phone at 413-256-4900 x153, or by email at digitallibrary@bikher.org

שפּראַך און דערציִאונג

א) פּראָגראַם פון יידיש-לימוד אין דער עלעמענטאַר-שול.

ב) לייענען און לייען-מעטאָדן.

ג) מעטאָדיק פון מינדלעכן יידיש.

דאָס בוך איז אַרויסגעגעבן אונטער דער
רעדאַקציע פון ז. י ע פ ר ו י ק י ן

ח. בעז

שפּראַך
און
דערציאונג

מעטאָדיק און פּראָגראַם פון יידיש-לימוד
אין דער עלעמענטאַר-שול

אַרויסגעגעבן פון
בילדונגס-קאָמיטעט פון אַרבעטער-רינג
ניו-יאָרק, 1950

LANGUAGE AND EDUCATION

BY

H. B. BASS

Copyright 1950

by

The Educational Department of the Workmen's Circle

New York, N. Y.

Printed in the United States of America

פֿאָרוואָרט

אין די ייִדישע שולן ווערט אַלץ גרעסער די צאָל תּלמידים פֿון דריטן דור, תּלמידים וואָס קומען פֿון היימען, וואו די עלטערן זײַנען געבאָרן אין אַמעריקע. אין אַ סך שולן איז שוין איצט דער טיפּ תּלמידים די גרעסטע מערהייט. זייער צאָל וועט, נאַטירלעך, מיט דער צײַט זיך נאָך מער פֿאַרגרעסערן.

דער פֿאַקט האָט אױפֿגעשטעלט פֿאַר דער ייִדישער שול נײַע פּעדאַגאָגישע און מעטאָדישע אויפֿגאַבעס. עס איז אויפֿגעקומען די פֿראַגע ווי אַזוי לערנט מען מיט די תּלמידים; זוי אַזוי זאָל אַזאַ קינד דורך ייִדיש דערנענטערט, אינטעגרירט און באַהעפֿט ווערן מיטן ייִדישן נאַציאָנאַלן כּלל; ווי אַזוי זאָל אונדזער פֿאָלקס־שפּראַך מיט דער צײַט ווערן זײַן אייגנס.

נאַטירלעך אַז די מעטאָדן און מיטלען, וואָס דער לערער דאַרף איצט באַנוצן, מוזן זײַן אַנדערע ווי אַמאָל אין דער ייִדישער שול. נאָך אַ זאַך. די ענדערונגען אין ייִדישן לעבן, דאָס וואָס אין דער ייִדישער שטוב זײַנען אָפּגעשוואַכט געוואָרן ייִדישע טראַדיציעס, מינהגים און פּירונגען, לייגט אַרויף גרעסערע און שווערערע התחייבֿותן אויף דער ייִדישער שול. זי מוז ממלא זײַן דאָס, וואָס די היים איז מערניט בכּוח צו געבן אין פּרט פֿון ייִדישן לעבן־שטייגער און יום־טובֿים. די שול דאַרף וואָס מער באַוואָפֿענען דאָס ייִדישע קינד אין אַמעריקע מיט ייִדישע ווערטן.

דאָס פֿאַרלייקנט לחלוטין ניט די אַלגעמיין־מענטשלעכע ווערטן וואָס די ייִדישע שול דאַרף געבן איר תּלמיד, זיך שטיצנדיק דערבײַ אויף אייגענער פֿאָלקס־דערפֿאַרונג, אויף אייגענע קולטור־מקורים און טראַדיציעס. די ייִדישע שול דאַרף פֿאַרבינדן איר תּלמיד מיט אַלגעמיין־מענטשלעכע פֿרײַהייט־אידעען און אידעאַלן פֿון סאָציאַלן יושר.

די נײַע אויפֿגאַבעס, וואָס שטייען פֿאַר דער שול, האָבן שוין לאַנג אַרויסגערופֿן די נויטווענדיקייט אין אַ נײַער פּראָגראַם, וואָס זאָל פּרוּוון באַגעגענען אידעיִש און דידאַקטיש די פּראָבלעמען פֿון דער ייִדישער שול אין אַמעריקע (אונדזער לעצטע פּראָגראַם, אין אַ מימיִאָגראַפֿירטער פֿאָרעם, איז אַרויס אין 1939).

צו באַגעגענען אָט די נויט פֿאַרעפֿנטלעכן מיר איצט אַ נײַע

פראָגראַם אונטער דעם נאָמען: „שפּראַך און דערציִאונג". דאָס בוך באַשטייט פון דריַי טיילן: 1) אַ פּראָגראַם פאַרן ייִדיש-לימוד אין דער עלעמענטאַר-שול; 2) אַ באַשרײַבונג פון די מאָדערנע לייען-מעטאָדן און זייער אָנווענדונג אין דער ייִדישער שול; 3) אַ קורצע מעטאָדיק פון מינדלעכן ייִדיש.

די איצטיקע פּראָגראַם צייכנט זיך אויס פון די פריִערדיקע מיט דעם וואָס זי באַגנוגנט זיך ניט בלויז מיט רשימות, וואָס רעכענען אויס וואָס מען דאַרף דורכגיין אין יעדן קלאַס, וואָס דער לערער דאַרף פּרואוון אין יעדן קלאַס דערגרייכן. זי ווײַזט דעם לערער ווי אַזוי ער זאָל זײַן אַרבעט פירן, זי גיט אים אַ מעטאָד ווי אַזוי די פּראָגראַמאַטישע צילן צו דערגרייכן. איר מעלה — לויט אונדזער מיינונג — באַשטייט אין די מעטאָדישע אָנווײַזונגען, אין אַ דורכגעטראַכטער אײַנטיילונג פון דעם מאַטעריאַל פאַר יעדן קלאַס און אין דער באַשרײַבונג פון דער לערן-טעכניק און — די הויפּטזאַך — וואָס זי האָט תּמיד אין זינען ד אָ ס נ ײַ ע י ִ ד י ש ע ק י נ ד.

דער מחבר פון „שפּראַך און דערציִאונג", ח. בעז, האָט זיך אין זײַן אַרבעט געשטיצט ניט נאָר אויף אַ גרינטלעכער באַקאַנטשאַפט מיט דער פּעדאַגאָגישער ליטעראַטור, נאָר אויך אויף זײַן אייגענער פּעדאַגאָגישער דערפאַרונג אין משך פון 25 יאָר מיט תּלמידים פון פאַרשיידענע מדרגות.

מיר ווילן דאָ אויסדריקן אונדזער האַרציקן דאַנק דעם מחבר פאַר זײַן ווערטפולער אַרבעט, וואָס וועט זיכער זײַן זייער ניצלעך אַלע שולן איבער דער גאָרער וועלט, וואו ייִדיש ווערט געלערנט. אַ דאַנק קומט אויך ז. יעפּרויקינען, וואָס האָט זיך גענומען די מי דורכצוקוקן און רעדאַגירן דאָס בוך און דער ספּעציעלער קאָמיסיע פון די פרײַנד: ת. בערנשטיין, מ. וולאַדקאָווסקי, ח. ש. קאַזדאַן און יודל מאַרק, וואָס האָבן דורכגעקוקט דעם מאַנוסקריפּט און האָבן דעם מחבר געגעבן אַ סך ווערטפולע עצות.

די פּראָגראַם איז אויך באַטראַכט און דיסקוטירט געוואָרן אויף אַ ריי לערער-קאָנפערענצן און די גרונט-פּרינציפּן אירע זײַנען באַשטעטיקט געוואָרן פון דעם 15טן און 16טן צוזאַמענפאָר פון די אַרבעטער-רינג-שולן.

נ. כ אַ נ י ן

בילדונגס-דירעקטאָר פון אַרבעטער-רינג.

אַרײַנפֿיר

א.

די פּראָגראַם פֿון ייִדיש וואָס ווערט דאָ פֿאָרגעלייגט איז אין אַ סך פּרטים און אויך אין אַ סך עיקרים אַנדערש פֿון די פֿריִערדיקע פּראָגראַמען. דער שווער־פּונקט איז אַלע מאָל געלעגן אויף דער סיסטעם און אויפֿן שטאָף. אין דער איצטיקער פּראָגראַם ווערט כּסדר אַרויסגערוקט די פּראָבלעם פֿון מעטאָד. פֿאַר וואָס איז נייטיק געווען אַזאַ ענדערונג?

די דערפֿאַרונג האָט געוויזן אַז אַפֿילו אַ פּערפֿעקטע סיסטעם, מיט אַ זייער גענויער אײַנטיילונג פֿון גראַמאַטישן מאַטעריאַל, וואָקאַבולאַר און לייען־שטאָף, קאַטאַלאָגירט פֿאַר יעדן זמן, שטימט ניט מיט דער ווירקלעכקייט.

די תּלמידים מאַכן אין קלאַס „ד" די זעלבע מינים גרײַזן ווי אין קלאַס „ב". עס איז ניט מעגלעך אַזאַ זאַך ווי איין מאָל פֿאַר אַלע מאָל אויסצולערנען הײַנט סובסטאַנטיוון, מאָרגן — אַדיעקטיוון, איבערמאָרגן — אַדווערבן. געוויסע עיקרים פֿון דער שפּראַך און אומגעהייער פֿיל פּרטים מוז מען כּסדר לערנען!

בײַם לערנען אַ שפּראַך איז ניט מעגלעך אַזאַ דרך וואו ערשט אין קלאַס „ג" זאָל מען, למשל, פֿאָדערן די ריכטיקע בייגונג פֿון ווערב און אין קלאַס „א" זאָל מען לאָזן די קינדער ריידן ווי עס פֿאַלט זיי אײַן. ס'איז ניט מעגלעך אַז ערשט צום סוף פֿון ערשטן לערן־יאָר זאָל מען פֿון די קינדער פֿאָדערן דאָס ריכטיקע באַנוצן די מערצאָל־פֿאָרעם פֿון סובסטאַנטיוו בעת אין אָנהייב יאָר זאָל מען זיך גאָר ניט אומקוקן אויף די גרײַזן וואָס קינדער מאַכן.

אַ לעבעדיקע שפּראַך קען מען ניט אײַנטיילן אויף קעסטעלעך. לשון מוז מען פֿון אָנהייב אָן באַהערשן ריכטיק! אמת, אין קליינע סכומען! אמת, מיט אַ קלענערן און גרעסערן גראַד זעלבשטענדיקייט, אָבער אַלע מאָל ריכטיק!

דער אונטערשייד וואָס שײַך דעם קינדערשן שמועס אין ערשטן און לעצטן קלאַס איז ניט וואָס ער האָט צו טאָן מיט אַנדערע וואָרט־

קלאַסן, אַנדערע בייגונגען, מאָדוסן, נאָר וואָס דער צוגאַנג איז אַן אַנדערער, דער פֿאַרמעסט אַ קלענערער, דער ווערטער־אוצר אַן אָרעמערער, אָבער די סטרוקטור פֿון לשון איז די זעלבע. די אייגנאַרטיקייט, די כאַראַקטעריסטיק פֿון ייִדישן ווערטער־סדר דערשייַנט אין „א״ פּונקט ווי אין „ד״; און די סטרוקטור איז דער עיקר, אין איר שפּיגלט זיך אָפּ די פּסיכישע פֿונקציע פֿון יעדער שפּראַך, דער אופֿן ווי זי האָט לינגוויסטיש אייַנגעאָרדנט די ווירקלעכקייט!

ב.

עס זייַנען פֿאַראַן אין דער אמתן צוויי מינים גראַמאַטיק:

אײן מין גראַמאַטיק, דער געוויינלעכער מין, איז נאָר פֿאַר די וואָס ריידן שוין ס׳לשון. גראַמאַטיק איז אין דעם פֿאַל נאָר אַ וויסנשאַפֿטלעכע דיסציפּלין וואָס גיט ידיעות וועגן שפּראַך, ווי געשיכטע גיט ידיעות וועגן עבֿר. נאָר אין געוויסע ספֿקדיקע פֿאַלן נאָרמירט גראַמאַטיק דאָס אייגענע ריידן און שרייַבן.

דער גראַד פֿון באַהערשן אַ שפּראַך איז אָפּהענגיק אין דער סבֿיבֿה אין וועלכער אַ מענטש וואַקסט אויף; אויך אויף וויפֿל די סבֿיבֿה איז קולטור־היסטאָריש גאַנץ. אַ סבֿיבֿה וואו דאָס לשון ווערט באַרבאַריזירט, פֿאַרדאָרבן, לייַדט פֿון טיפֿערע סאָציאַלע פּראָצעסן פֿון דיסאינטעגראַציע ווי בלויז רייַן־שפּראַכלעכע. דער גאַנצער לעבנשטייגער ברעכט זיך!

אָוודאי קען גראַמאַטיק ווי יעדע וויסנשאַפֿטלעכע דיסציפּלין העלפֿן קולטיווירן ס׳לשון. יעדע קולטור־סבֿיבֿה שטעלט פֿאָדערונגען צום מענטשן און ער מוז האָבן אַ וויסנשאַפֿטלעכע דיסציפּלין וואָס זאָל אים צו הילף קומען; אָבער דער „לאָגאָס״, דאָס וואָרט, די לעבעדיקע שפּראַך, שטייט בייַם אָנהייב פֿון באַשאַף; די שפּראַך — ניט איר וויסנשאַפֿטלעכער אַנאַליז.

עס איז פֿאַראַן נאָך אַ מין גראַמאַטיק, ניט פֿון אַ טעאָרעטישן נאָר פֿון אַ פֿונקציאָנעלן כאַראַקטער. מענטשן וואָס דאַרפֿן באַהערשן די שפּראַך פֿון סאַמע אָנהייב מוזן אָנקומען צו איר. די פֿייַן געאָרדנטע טעאָרעטישע גראַמאַטיק, וואָס הייבט אָן פֿון סובסטאַנטיוו, גייט אַריבער צום ווערב, שפּעטער צום אַדיעקטיוו העלפֿט דאָ ניט. דער ערשטער לעבעדיקער זאַץ וואָס מען ברענגט אַרויס פֿון מויל, דער ערשטער קורצער שמועס, האָט כמעט אַלע גראַמאַטישע שוועריקייטן! דאָ גייט מער אין לערנען זיך ווי אַזוי אינטואיטיוו צו באַ־

הערשן די שפּראַך. די פֿונקציאָנעלע גראַמאַטיק העלפֿט נאָר אַרויס און דערקלערט, ווײַזט אַ געוויסן סדר (די ענדערונגען, פֿאַרוואַנד-לונגען וואָס ווערטער מאַכן דורך אין זאַץ).

די שײַכות צווישן אַנאַליז און אינטואיטיוון פֿאַרשטײַן דאַרף קיינעם ניט וואונדערן. אין כּמעט יעדן אַקט פֿון לערנען עפּעס קומט דאָס אינטואיטיווע באַהערשן פֿריִער און די דערקלערונג שפּעטער.

אויב גראַמאַטישע דערקלערונגען זײַנען נייטיק איז כּדי צו פֿאַרמערן דאָס אײַנגעלערנטע שפּראַך-פֿאָרמען מיט ענלעכע פֿאָרמען! אויב די קינדער קענען „איך גיי — דו גייסט" וועט זיי די גראַמאַטישע דערקלערונג באַווײַזן אַז „איך שרײַב — דו שרײַבסט" איז דער זעלבער פֿורעם און דעריבער איז אויך מעגלעך „דו קומסט, דו לייענסט, דו זאָגסט, דו לאַכסט".

אַרויסגייענדיק פֿון די אַלע הנחות, וואָס איז בכן אַ פּראָגראַם פֿאַר שפּראַך אין דער עלעמענטאַר-שול? אַ פּראָגראַם איז דער שלל מיטלען, פֿאַר יעדן עלטער, יעדן קלאַס, ווי אַזוי צוצוטרעטן צום אינ-טואיטיוון באַהערשן די שפּראַך, אַלע מאָל אויפֿכאַפּנדיק גאַנצקייטן פֿון דער שפּראַך, אַלע מאָל אויפֿנעמענדיק ניט דווקא ווערטער, נאָר אויך אויסדרוקן, אַלע מאָל צילנדיק צו באַהערשן די קאָנסטרוקציע.

פֿאַרשטייט זיך, אַז גראַמאַטיק איז אויך איצט נייטיק, אָבער קודם כּל פֿאַרן לערער; פֿאַר די קינדער ווערט זי נייטיק ערשט אויף דער צווייטער מדרגה פֿון לערנען, ווען עס קומט פֿאַר דער אי-בערגאַנג פֿון אינטואיטיוון צום באַוואוסטזיניקן לערנען.

גראַמאַטיק איז נייטיק אויך פֿאַר יענע קינדער וואָס קענען שוין יידיש און זייער שפּראַך דאַרף קולטיווירט ווערן.

ג.

דאָס אַלץ וואָס איז פריִער געזאָגט געוואָרן איז שײַך צום ענין גראַמאַטישע סיסטעם. אָבער אויך שטאָף, וואָס האָט פֿאַרנומען אַזאַ גרויס אָרט איז נאָך אַלעמען ניט דער סאַמע עיקר פֿון לערנען. ניט ווײַל שטאָף איז ניט וויכטיק. פון אַ פעדאַגאָגישן שטאַנדפּונקט איז דער לייען-שטאָף אומגעהייער וויכטיק; אָבער ווען דער לערער איז אויסן שפּראַך-פֿאָרעם איז פֿאַר דער לינגוויסטישער פֿונקציע יעדער שטאָף גוט, אויב ער קען נאָר פֿאַראינטערעסירן די קינדער. לייען-שטאָף איז אַן ענין פֿאַר דער פסיכאָלאָגיע פֿון לייען-אינטערעסן, אי-

דעלאָגיע און עסטעטיק. מיטן בעסטן שטאָף קען מען ניט לערנען באַהערשן די שפּראַך, אויב עס פֿעלט אַ פֿאַרשטענדעניש פֿאַר מעטאָד.

ערשט אין די קלאַסן „ג״ און „ד״, וואו מען לערנט שוין ליטע־ראַטור, לאָזט זיך דער שטאָף פיקסירן. אין „ב״ איז דאָס נאָר טיילווײַז מעגלעך, ווײַל בלויז געוויסע ווערק פֿון דער קינדער־לי־טעראַטור האָבן שוין אַ געוויסע טראַדיציע. אָבער בנוגע „א״ איז דאָס לייען־בוך דער באַשטימענדיקער פֿאַקטאָר.

פון דעסטוועגן מוז אויך דער ענין לייען־מאַטעריאַל אין קלאַס „א״ פֿון דאָס נײַ באַלויכטן ווערן.

דער ביזאיצטיקער דרך פון דער פּראָגראַם איז געווען אַרײַ־בערצוטראָגן אַלע נאַציאָנאַל־וויכטיקע מאָמענטן אין די לעצטע צוויי, דרײַ יאָר פֿון שול־לעבן. דער שטאָף אין „א״ איז געווען אַ דורכויס קינדערשער, פּריוואַלער. די טעמאַטיק איז געווען שפּיל, פֿון קינ־דער־צימער, חיות און עופֿות, משפּחה.

אויף אַזאַ אופן איז אַרויסגעקומען אַז בײַ די קינדער פלעגט פאַר־בלײַבן אין זכרון „בערל לעקער״, „עטל די קליינע״, „מיזל, מיזל, מײַזל״ און ניט אַ שטאָף פֿון נאַציאָנאַל־דערציִערישן ווערט.

ס׳איז אַ פּסיכאָלאָגישער פֿענאָמען: די ערשטע אײַנדרוקן זײַ־נען די שטאַרקסטע. וואָס מען האָט געלערנט אין דער פֿריסטער קינדהייט ווערט בעסער און לענגער פֿאַרגעדענקט, ווי דאָס וואָס מען לערנט שפּעטער.

אונדזערע זיידעס האָבן הונדערטער יאָרן דאָס זייער גוט פֿאַר־שטאַנען. זיי האָבן טאַקע געלערנט די קינדער ווי נאָר זיי האָבן גע־נומען ריידן... תּכלית, תּוך־זאַכן! זיי האָבן אָנגעהויבן ניט פֿון עפּעס אַ פּרט, נאָר פֿון דעם הימל און דער ערד וואָס גאָט האָט באַשאַפֿן. דאָס פֿרי־אײַנגעלערנטע איז געבליבן!

אויך די נײַע יידישע שול מוז געפֿינען אופֿנים ווי אַזוי עיקרים פֿון נאַציאָנאַל־פּאָעטישן שטייגער צו ברענגען צום קינד אין אַ פּאַ־סיקער, שיינער און פֿאַרשטענדלעכער פֿאָרעם. נאָר אַזוי וועלן זיי פֿאַרגעדענקט ווערן! נאָר אַזוי וועלן זיי בלײַבן!

ס׳מיינט, פֿאַרשטייט זיך, ניט אַז מיר דאַרפֿן דעם גאַנצן געביט פֿון קינדער־ליטעראַטור פֿאַר קליינע קינדער, אויסשליסן. מיר דאַרפֿן נאָר די טעמאַטיק באַרײַכערן.

מען קען ניט פֿון דעם וואָס מיר פֿאַרמאָגן בײַם הײַנטיקן טאָג פֿיקסירן דעם שטאָפֿלעכן מאַטעריאַל פֿאַר „א״. ער וועט געבן אַ פֿאַלש

בילד פֿון די דערציִערישע כּוונות. די ייִדישע שול וואָס איז אין פּראָ־צעס פֿון אידעאָלאָגישער און דערציִערישער פֿאַרטיפֿונג, מוז אויך די דאָזיקע פּראָבלעם אויפֿנעמען און פֿאַרענטפֿערן.

ד.

עס איז איצט נייטיק זיך אָפּצושטעלן אויפֿן ענין מעטאָד. דעם אמת געזאָגט ווייסן מיר, ווי אַ לערער־קאָלעקטיוו, זייער ווייניק ווי אומצוגיין זיך מיט אונדזער נײַעם תּלמיד און ווי אים צו לערנען ייִדיש, דער עיקר, ווי אים צו לערנען ריידן ייִדיש.

לערנען ריידן, מיינט ניט, נאָר געבן אַ התחלה פֿון אויסדריקן זיך אין ייִדיש. עס גייט פֿיל מער אין דעם ווי צו לערנען ס׳לשון דורך די אַלע יאָרן וואָס דער תּלמיד פֿאַרברענגט אין שול, ווי צו לערנען דעם לימוד סיסטעמאַטיש אַזוי אַז דאָס ריידן זאָל בײַ דעם תּלמיד ביסלעכווײַז ווערן אַ געוואוינהייט.

קיין שום מעטאָד איז ניט דער אײַנפֿאַל פֿון אַ יחיד. אַ מעטאָד איז דער רעזולטאַט פֿון אַ לאַנגיאָריקער קאָלעקטיווער דערפֿאַרונג. כּדי אָבער צו פֿאַראייניהײַטלעכן די דערפֿאַרונג און זי קענען ווי ניט איז אָנווענדן, מוז פֿריִער אײַנגעשטעלט ווערן אַ געוויסער שטייגער אין לערנען. עס מוז געשאַפֿן ווערן כאָטש אַ פּרואוו פֿון אַ סיסטעמי־טישן אופֿן צו באַהערשן די לערן־שוועריקייטן.

סתּם דערפֿאַרונג איז אָבער ניט פּרוכטבאַר. מען קען פֿון איר אָפּלערנען נאָר דעמאָלט ווען זי איז בכּוח אונדז צו דירעקטירן, ווען זי קען אונדז געבן געוויסע ריכט־ליניעס און פֿירן צו מעטאָדישע פּרינציפּן פֿאַר אונדזער גאַנצער שפּראַכאַרבעט.

די פּראָגראַם איז דעריבער אויסן צו העלפֿן צונויפֿזאַמלען אַ קאָלעקטיווע דערפֿאַרונג און אַרײַנצוטראָגן אַ סדר אין דער ביז־איצטיקער דערפֿאַרונג.

זי שטרעבט צו געפֿינען אַ מעטאָד וואָס זאָל זײַן צוגע־פּאַסט צו די ספּעציפֿישע נויטן פֿון דעם ייִדישן קינד, און פֿון דער ייִדישער שול. אַ מעטאָד וואָס זאָל זײַן צוגעפּאַסט צו דער באַזונ־דערער לאַגע פֿון ייִדיש.

די פּראָגראַם איז דעריבער סײַ אַ פֿאָרמולירונג פֿון מעטאָדישע פּרינציפּן, סײַ אַ סכום דערפֿאַרונגען און עצות. אַ סקאָרבאָווע פּראָ־

גראם מיט אַ סך גענעראַליזאַציעס, מיט „מען מוז“, „מען דאַרף“, „ס'איז נייטיק“ וועט ווייניק אויפטאָן. אויך אַ צו גענויע פּראָגראַם מיט אַלע פּרטים וועט אוודאי ניט זײַן רעאַליסטיש. יעדער לערער דאַרף העלפן שרײַבן די פּראָגראַם און מיט זײַן דערפאַרונג און דורך זײַן אָפּשאַצן די דערפאַרונג אויספילן די קאָנטורן פון דער פּראָגראַם.

איך מיין, אַז דאָס איז דער גרעסטער נסיון פאַר דער ייִדישער שול הײַנט צו טאָג! וואָס קענען מיר, ווי לערערס פון ייִדיש טאָן פאַר קינדער וואָס מיר מוזן צוריק פאַרבינדן מיט אונדזער פאָלק, מיט אונדזער לעבן? ווי קענען מיר פאַרפלאַנצן ייִדיש אין זייער מויל, געבן זיי אַ ייִדישע צונג און אײַנגלידערן זיי צוריק אין אונדזער פאָלק?

***

די ייִדישע שול נייטיקט זיך איצט ניט נאָר אין אַ פּראָגראַם נאָר אויך אין עטלעכע נײַע שול-אויסגאַבעס און אויספאָרשונגען:

א) אַ סעריע לערנביכער צו לערנען קינדער ריידן ייִדיש.

ב) צוויי אָנהייב-ביכלעך: איינס פאַר יונגע קינדער און אַ צווייט אָנהייב-ביכל פאַר עלטערע קינדער.

ג) אַרבעטסהעפטן פאַרן לימוד פון ייִדיש (אויסלייג, גראַמאַטיק, שפּראַך-באַרײַכערונג אד"גל).

ד) צוגאַב-מאַטעריאַלן (וועגן ייִדישע יום-טובֿים, ישׂראל, ייִדן אין דער וועלט אד"גל).

ה) אַ קורצע פאַרגלײַכנדיקע גראַמאַטיק פון ייִדיש און ענגליש פאַרן לערער, כּדי ער זאָל בעסער קענען פאַרשטיין דעם מקור פון די לערן-שוועריקייטן מיט אַמעריקאַנער קינדער און ער זאָל אויך וויסן וועלכע געניטונגען צוצוגרייטן.

ו) אַ צאָל וואַנטבילדער, טאַבעלעס, לאָטאָשפּילן, „דידאַקטישע מאַ-טעריאַלן“ און אַנדערע שפּראַכשפּילן.

ז) אַן אויספאָרשונג וועגן די טיפּישע גרײַזן וואָס קינדער מאַכן בײַם ריידן און שרײַבן. (דער מקור פון וואַנען זיי קומען).

ח) ווײַטערדיקע טעאָרעטישע און פּראַקטישע אַרבעטן וועגן שפּראַך-מעטאָדיק.

*) זעט דעם ווײַטערדיקן טייל „לייענען און לייען-מעטאָדן“.

פּראָגראַם פֿאַר ייִדיש
אין דער עלעמענטאַר־שול

יִדיש אין קלאַס „א״

(אַלגעמיינע יסודות)

אין ערשטן קלאַס מאַכט דאָס קינד די ערשטע טריט צו באַהעפטן זיך מיטן יִדישן לעבן. יִדישע ווערטער און יִדישע רייד דאַרפֿן דעם קינד ווערן טייַער און ליב.

די פֿאָדערונגען זייַנען מער ווי װיסן װעגן יִדן; דאָ גייט מער אין װערן איינס מיטן נאַציאָנאַלן כּלל פֿון וועלכן מען שטאַמט. נאָר „װיסן״ אַליין וועט דאָס קינד ניט צובינדן צום פֿאָלק, עס וועט פֿאַרבלייַבן אַ „גר״.

דערגרייכן די פּראַקטישע רעזולטאַטן פֿון יִדישער דערציאונג מוז אַוודאי געדויערן יאָרן און יאָרן, אָבער דאָס געפֿיל פֿאַר פֿאָלק, אייגן לשון, פֿאַרבונדנקייט און נאָענטקייט מיט פֿאָלק קען אויפֿלויכטן גאָר פֿרי אין קינדס לעבן.

שוין בייַם סאַמע אָנהייב מוז מען דעריבער פֿאַרבינדן יִדיש מיט פֿריידיקע איבערלעבונגען; זען דאָס קינד זאָל הנאה האָבן פֿון אַ יִדישן יום־טובֿ, עס זאָל זיך פֿילן ווי אַן אייגענער צווישן אייגענע.

שוין אין ערשטן לערניאָר מוז קומען די יִדישע שאַפֿונג סיי בעל פּה, סיי בכּתבֿ. אַ מעשׂה, אַ ליד, אַ רעטעניש, סיפּורים פֿון חומש און פֿון מדרש, אַ מאָל אַ פֿאָלקס־ווערטל. לידער און ווערטלעך מוזן די קינדער צום טייל אויסלערנען אויף אויסנווייניק, אַוודאי פֿאָלקס־רעטענישן. עס מוז זייַן געניג שפּילעוודיקייט אין דער גאַנצער לערן־אַרבעט, אָבער אויך ערנסט. די שול האָט אַ גרויסע עובֿדא צו לערנען דעם קינד ווי צו אַרבעטן, ווי צו זייַן שעפֿעריש.

די שול אַפֿילו פֿאַר יונגע קינדער איז אַן אינטעלעקטועלער וואַרשטאַט, וואָס מוז לערנען דרך־ארץ פֿאַר גייַסטיקער אַרבעט, פֿאַרן בוך, פֿאַר יעדער שעפֿערישער אַרבעט פֿון מענטשן.

די מאָטיוון פֿון ליבע און חבֿרשאַפֿט, די וועלט און אירע וואונדער, דאָס אייגענע פֿאָלק און זייַן לעבן, יִדישע קינדער איבער דער וועלט — די אַלע מאָטיוון מוז מען ברענגען צום קינד. דאָס ליד,

די דערציילונג, שמועסן, באַזוכן, האַנטאַרבעט, די פֿײַערונג פֿון יִדישע יום-טובֿים זײַנען די אופֿנים צוצוגרייטן דאָס קינד און אַרײַנפֿירן אים אין דער וועלט פֿון יִדישן לעבן, יִדישע מנהגים און פֿירונגען.

***

שוין פֿון ערשטן לערניאָר דאַרף די אַרבעט געפֿירט ווערן אויף צווייערליי אופֿנים. פֿון איין זײַט דער געוויינלעכער סיסטעמאַטישער גאַנג פֿון לערנען, וואָס איז דער עיקר אויסן די קינדער זאָלן קריגן די קולטור-געצײַג, די קענטעניש פֿון ריידן, לייענען און שרײַבן יִדיש און פֿון דער אַנדערער זײַט אַ צאָל טעמעס, צענטערס פֿון אינטערעס, וואָס זאָלן די קינדער נענטער פֿאַרבינדן מיטן יִדישן לעבן, מיטן יִדישן יום-טובֿ, מיט יִדישער פֿרייד.

די טעמעס וועלן ווערן די ראַם וואָס וועט פֿאַראייניקן די באַזונדערע טעטיקייטן און אינטעגרירן דאָס לערנען. פֿאַרשטייט זיך אַז נאָר פֿון צײַט צו צײַט, ערבֿ אַ יום-טובֿ, אָדער אין פֿאַרבינדונג מיט געדענקטעג, פֿײַערונגען קען מען שאַפֿן די קאָמפּלעקסן. ראש-השנה קען מען פֿאַרבינדן מיט שיקן לשנה-טובֿות טאַטע-מאַמע און פֿרײַנד. זאָלן די קינדער אַליין צייכענען לשנה-טובֿות און אויב זיי קענען נאָך אַליין ניט אויסלייגן די נייטיקע ווערטער זאָלן זיי אַרונטערשרײַבן די ווינטשעוואַניעס. שיינע און גרינגע לידער לכּבֿוד יום-טובֿ זײַנען זייער אַ גוטער אָנהייב צום נײַעם יאָר.

חנוכּה און פּורים זײַנען יום-טובֿים ווען אַפֿילו קליינוואַרג קען זיך שטאַרק משׂמח זײַן. אויך חמשה עשׂר בשבֿט, וואָס פֿאַרבינדט דאָס יִדישע קינד אין אַמעריקע מיטן יִדישן קינד אין ארץ-ישׂראל. דער יום-טובֿ פֿון פֿלאַנצןביימער, בעת בײַ אונדז איז אַלץ פֿאַרדעקט אין שניי, מוז אינטריגירן דאָס קינד. עס דאַרף אָבער אויך דורכגעפֿירט ווערן אַ טעמע — יִדישע קינדער איבער דער וועלט — צו ווײַזן ווי יִדן לעבן אין פֿאַרשיידענע לענדער. דער לערער וועט דאַרפֿן דערציילן עפּעס פֿון לעבנשטייגער פֿון יִדישע קינדער אין פֿאַרשיידענע לענדער. דער יום-טובֿ פּסח דאַרף זײַן פֿאַרבונדן מיטן אָנטייל אַפֿילו פֿון די קליינע קינדער אין סדר וואָס די שול און די היים פֿירט דורך.

אין די אַלע פֿאַלן בײַט זיך דער כאַראַקטער פֿון לערנען. די טעמע, דער יום-טובֿ, ווערט געשטעלט אין צענטער פֿון דער גאַנצער אַרבעט. קינדער לערנען זיך טאַקע לידער לכּבֿוד חנוכּה,

גרייטן צו אַ שפּיל אויף פּורים, לייענען קורצע מעשׂהלעך לכּבֿוד פּסח, אָבער סוף כּל סוף איז דער עיקר די איבערלעבונג, דאָס געמיט, די יום־טובֿדיקע אָדער ערבֿ־יום־טובֿדיקע שטימונג. געוויס וועט דער לערער אויך די ערבֿ־יום־טובֿדיקע וואָכן אויסנוצן פֿאַר נײַע קענטעניש, אָבער מער ווי ווען עס איז פֿריִער דאַרף ער איצט וועגן און מעסטן און קענען שאַפֿן דעם גלײַכגעוויכט צווישן וויסן און דער הנאה וואָס דאָס וויסן פֿאַרשאַפֿט. זײַן כּוונה איז — וואָך זאָל ווערן יום־טובֿ און ניט יום־טובֿ — וואָך.

***

די אַחריותדיקע אַרבעט פֿון לערנען קינדער די פֿולע באַהערשונג פֿון יִידיש לשון, בכּתבֿ ווי בעל פּה, ווערט פֿאַרשווערט דורך דער ניט־איינהײַטלעכקייט פֿון שפּראַך־פֿאַרמעגן מיט וועלכן די קינדער קומען. מיר באַגעגענען קינדער מיט אַ לעבעדיק לשון, קינדער, וואָס דריקן זיך אויס פֿרײַ. עס קומען אָבער אויך קינדער וואָס פֿאַרשטייען, נאָר אַליין זיך אויסצודריקן איז פֿאַר זיי שווער. לעצטנס, קומען אויך קינדער, וואָס אַלץ איז פֿאַר זיי נײַ און אַלץ איז פֿאַר זיי שווער, קינדער פֿון ערשטן און צווייטן דור הי־געבוירענע עלטערן. די שול טאָר זיי ניט אָפּשטויסן; זי מוז זיי געווינען און דערנענטערן צום יִידישן לעבן.

די פּראָגראַם מוז נעמען אין אַכט אַלע דרײַ מינים תּלמידים; זי דאַרף פֿאַר יעדן עפּעס האָבן צו לערנען, זיך צו פֿאַרפֿולקומען, זי טאָר אָבער פֿאַרן אָפּגעפֿרעמדטן קינד ניט מאַכן די אַרבעט אַזוי שווער אַז עס זאָל לכתּחילה אַנטמוטיקט ווערן; זי דאַרף אים לאָזן לערנען זיך אויף זײַן מדרגה, שטרעבנדיק כּסדר צו די זעלביקע תּכליתן — באַהאַפֿטן ווערן מיטן יִידישן פֿאָלק און לעבן.

וואָס קען מען אַן ערך דערגרייכן אין קלאַס „א״?

(פֿאַר קינדער וואָס ברענגען מיט אין שול געוויסע ידיעות אין יִידיש)

צום סוף פֿון לערנען זיך אין קלאַס „א״ דאַרף דאָס קינד קענען:*)

א) פֿאַרשטיין יִידיש אין אַזאַ פֿאָרנעם, עס זאָל גרינג

*) זײַטל 18 איז גענומען פֿון דעם פּראָיעקט פֿון פּראָגראַם פֿאַר יִידיש אין דער עלעמענטאַר־שול, אַרויסגעגעבן פֿון אַרבעטער־רינג, ניו־יאָרק, 1939, צונויפֿגעשטעלט פֿון יודל מאַרק.

באַנעמען דאָס געלייענטע, דאָס פֿאַרגעלייענטע און דאָס דערציילטע וועגן ענינים וואָס זײַנען אין די גרענעצן פֿון זײַנע אינטערעסן.

ב) לייענען יִדיש זיך ניט פֿאַרהאַקנדיק אין מיטן וואָרט, מאַכנדיק ווי ווײַט מעגלעך נאַטירלעכע פּאַוזעס, אָבער בלויז אַזעלכע טעקסטן וואָס האָבן אַן ערך ביז 600—700 ווערטער, וואָס שטעלן צונויף דעם פּאַסיוון וואָקאַבולאַר פֿאַרן קלאַס „א".

ג) שרײַבן יִדיש, אַרויסברענגענדיק אַלע אותיות אויפֿן טאָוול אָדער אויף פּאַפּיר על פּי דער ריכטיקער שרײַב-סיסטעם; קענען ריכטיק אַראָפּשרײַבן פֿון בוך אָדער פֿון טאָוול; קענען דורכ-פֿירן זייער פּשוטע שריפֿטלעכע שפּראַכאַרבעטן; קענען על פּי זכרון אָנשרײַבן קורצינקע לידעלעך וואָס מען האָט געלערנט אויף אויסנ-ווייניק; קענען אָנשרײַבן אייגענע זאַצן.

ד) ריידן יִדיש אין אַזאַ פֿאָרנעם, אַז עס זאָל זײַן ביכולת עפּעס איבערצוגעבן, צו דערציילן וועגן זיך אָדער איבערצודערציילן דאָס געלייענטע אָדער געהערטע.

דאָס פֿאַרשטיין יִדיש, דאָס ריידן יִדיש און דאָס לייענען מוזן גיין האַנט אין האַנט. מע מעג לייענען נאָר דאָס וואָס מען פֿאַרשטייט. במשך פֿון ערשטן זמן אין „א" דאַרף דער לייען-מאַטעריאַל אַנטהאַלטן מאַקסימום אַ דרײַ הונדערט ווערטער, וואָס חזרן זיך איבער און לאָזן זיך דורך דעם פֿאַרגעדענקען. דאָס לייענען מוז זײַן אַ פּראָצעס וואָס פֿירט צו אַ באַזיניקטן אינהאַלט. דער ווערטער-אוצר פֿון קינד ווערט באַ-רײַכערט בהדרגה. עס קענען צוקומען ניט מער ווי 5—6 נײַע ווערטער אויף אַ שעה במשך פֿון דעם ערשטן זמן.

דאָס לערנען לידעלעך אויף אויסנווייניק שפּילט אַ גרויסע ראָלע במשך פֿון גאַנצן ערשטן לערניאָר. לכתּחילה זײַנען די לידעלעך פֿיר-שורהדיקע און נאָך דעם אַכט-שורהדיקע. אין קלאַס „א" דאַרף מען לערנען אויף אויסנווייניק אַ צוואַנציק לידעלעך. דער ווערטער-באַשטאַנד פֿון די לידלעך דאַרף בדרך כּלל ניט אַריבערשפּרײַזן די גרענעצן פֿון דעם אײַנגעשטעלטן וואָקאַ-בולאַר.

די דערגרייכונגען פֿון תּלמיד וואָס קומט מיט קנאַפּע ידיעות אין יִדיש וועלן אין קלאַס „א" מוזן זײַן קלענערע:

א) בלויז אויף די געביטן פֿון טעכניש לייענען און אויסלייג קענען זיך ביידע גרופּעס מער אָדער ווייניקער אויסגלײַכן.

ב) אין פּרט פֿון פֿאַרשטיין ייִדיש און אויסדריקן זיך אין ייִדיש וועלן די דערגרייכונגען זײַן אינדיווידועלע. סטאַנדאַרדן וועלן זיך ערשט מיט דער צײַט לאָזן באַשטימען. דער כּלל דאַרף אָבער זײַן: נאָר דאָס וואָס קינדער זײַנען ביכולת צו פֿאַרשטיין קען מען לייענען. די 600—700 ווערטער וואָס זײַנען דער יסוד פֿון לייען־וואָקאַבולאַר מוזן די קינדער פֿאַרשטיין. מען קען זיך אָבער ניט פֿאַרשטעלן אַז זיי זאָלן זיך פֿרײַ קענען באַנוצן מיט אַלע פֿאָרעם־ווערטער וואָס דער גרונד־וואָקאַבולאַר פֿאַרמאָגט ווי, למשל, נאָך, אויך, איבער, פֿלעגן, דאַרטן, אײַך, ביז, ווײַל, ווידער, אָדער, ערגעץ, דאָך, פֿאַראַן אד"גל *).

וואָס דאַרפֿן די קינדער פֿון קלאַס „א" קריגן פֿון ייִדישע ידיעות?

א) באַקאַנטשאַפֿט מיט די סיפּורים פֿון חומש: וועלטבאַשאַף, אָדם און חוה אין גן־עדן, קין און הבֿל, דער מבול, אבֿרהם—דער פֿאָטער פֿון אונדזער פֿאָלק, יצחק און יעקבֿ, יוסף און זײַנע ברידער, די ייִדן אין מצרים, משה דער באַפֿרײַער, יציאת מצרים. אויך אַנדערע אגדות און לעגענדעס.

ב) מעשׂיות פֿון דעם לעבן פֿון ייִדישע קינדער, ווי זיי ווערן אָפּגעשפּיגלט אין דער ייִדישער ליטעראַטור; די כּוונה איז, אַז בײַ די קינדער זאָל זיך שאַפֿן דאָס געפֿיל אַז ייִדן וואָס לעבן אומעטום אויף דער גאָרער וועלט זײַנען איין משפּחה, איין פֿאָלק.

ג) באַקאַנטשאַפֿט מיט די ייִדישע יום־טובֿים. גאָר־גאָר פּרימיטיווע ידיעות וועגן ראש־השנה, סוכּות, שׂמחת תּורה, חנוכּה, פּורים, חמשה עשׂר בשבֿט, פּסח.

דאָס וויסן וועגן יום־טובֿ באַשטייט אין דעם וואָס די קינדער באַטייליקן זיך אין אים, זעען, קוקן זיך צו ווי מען פֿײַערט אים, נעמען אָנטייל אין יום־טובֿ. מיטבאַטייליקונג איז פֿאַר דעם עלטער דאָס בעסטע וויסן.

---

*) לויט דער ציילונג פֿון י. שטיינבוים זײַנען די דאָזיקע ווערטער צווישן די אָפֿטסטע 468 ווערטער אין ייִדיש. זעט: דער וואָקאַבולאַר פֿאַרן אָנהייבער־קלאַס אין דער אַמעריקאַנער ייִדישער שול, ייִוואָ, 1944, זז' 12—15.

קינדער קענען אויך צייכענען, אויסקלעפּן אין ליים און אי־לוסטרירן געוויסע מאָמענטן פון יום־טובֿ. זיי קענען אויך העלפֿן באַפּוצן די שול לכּבֿוד יעדן יום־טובֿ;

ד) ייִדישע לידער וועלן אַלע מאָל באַגלייטן און אויפֿמונטערן די אַרבעט אין קלאַס „א". די טעמעס פֿון די לידער קענען זײַן אַלערליי: קינדער־לעבן, שפּיל און אַרבעט, יום־טובֿים. די לידער דאַרפֿן זײַן אין די גרענעצן פֿון וואָקאַבולאַר פֿאַרן קלאַס „א".

קליינע אָפּווײַכונגען זײַנען אָבער דאָך מעגלעך.

שוין פֿון ערשטן יאָר מוז די שול האָבן אין זינען די צילן וואָס זי האָט זיך געשטעלט; פֿאַרשטייט זיך דער אָנהייב מוז זײַן צוגעפּאַסט צום עלטער פֿון קינד און זײַנע גײַסטיקע כּוחות.

די שול מוז אָנהייבן דערפֿירן דערצו אַז „די קינדער זאָלן זיך פֿילן ווי צוגעהעריקע צום ייִדישן פֿאָלקס־כּלל, ווי פֿאַראינטערעסירטע אין גורל פֿון ייִדישן פֿאָלק און זײַן עתיד."

זי מוז „דערנענטערן די קינדער צו די עלטערן, ווי איין רינג צו אַ צווייטן רינג אין דער קייט ייִדישע דורות."*) זי מוז אויף אַ קינדערשן אופֿן אָנהייבן אַרײַנברענגען די אידייען פֿון אַ יושרדיק לעבן, אַרבעט און שלום צווישן מענטשן.

ל י י ע נ ע ן

די ברירה פֿון לייען־מעטאָד איז דורכויס אין די הענט פֿון לערער. דער באַשטימענדיקער פֿאַקטאָר איז דער עלטער פֿון די קינדער, זייערע פֿריִערדיקע ידיעות. וואָס דער מעטאָד זאָל ניט זײַן איז אָבער מעגלעך אַ באַרײַכערונג פֿון דער טעכניק דורך אַ גאַנ־צער ריי אַרבעטן וואָס אַן ערשטער קלאַס קען דורכפֿירן אין שײַכות מיטן לייענען. די פֿאַרשיידענע מעטאָדישע פּרינציפּן ווערן גענוי באַשריבן אין דער אַרבעט וועגן לייענען, וואָס ווערט צוגעגעבן צו דער פּראָגראַם. דאָ ווערן געבראַכט נאָר אַלגעמיינע אויספֿירן.

דער יסוד פֿון לייען־מעטאָד מוז זײַן:

א) אַ קאָנטראָלירטער וואָקאַבולאַר, וואָס ברענגט פֿאַרן קינד ווערטער אין באַגרענעצטע מאָסן. די ווערטער ווערן כּסדר און סיסטע־מאַטיש איבערגעחזרט. די נייטיקסטע, אָפֿטסטע ווערטער קומען צו

---

*) פּראָיעקט פֿון פּראָגראַם פֿאַר ייִדיש אין דער עלעמענטאַר־שול. אַרויס־געגעבן פֿון אַרבעטער־רינג, ניו־יאָרק, 1939.

ערשט. די הויפּט-קריטעריע איז די אויפֿטוערישקייט פֿון וואָרט.

ב) די טעקסטן זײַנען אַלע מאָל פֿולע, לעבעדיקע, עמאָציאָנעל באַפאַרבטע. קיין שום אָפּגעריסענע ווערטער און אויסדרוקן זײַנען ניט דערלאָזלעך. סײַדן דאָס וואָרט אין שײַכות מיט אַ בילד דערציילט אַ מעשׂה.

ג) עס דאַרף די ערשטע צײַט כּסדר דאָמינירן די פאָרעם פֿון דיִאַלאָג; קורצע פֿרעג- און אויסרוף-זאַצן, פאַרבונדן אין אַ סיפור המעשׂה; ווייניקער דערציילערישע זאַצן; גאָר ניט קיין לאַנגע זאַצן!

ד) די דערציִערישע כּוונות פֿון דער שול מוזן געפֿינען אַן אויסדרוק אין די לייען-טעקסטן. ס'איז ניט מעגלעך קיין סתם טעכניק אַן אַ יש. וואָס מען זאָל ניט לערנען און ווי מען זאָל ניט לערנען — די „צענטערס פון אינטערעס" פאַרן ערשטן יאָר מוזן זיך אָפּשפּיגלען אין לייענשטאָף.

ה) יִדישע שאַפֿונג, אויב אַפֿילו נאָר פֿון דער קינדערליטעראַטור, דאַרף זײַן אַ טייל פֿון לערנען זיך לייענען, כאָטש דאָס צווייטע האַלבע יאָר. קינסטלערישקייט ניט נאָר נוציקייט איז דעמאָלט די קריטעריע פֿון אויסקלײַב.

צו דער באַרײַכערונג פֿון דער אַרבעט-טעכניק אין קלאַס „א"

אויסער די געוויינלעכע אופֿנים פֿון לערנען וואָס דער לערער וועט אָנווענדן בײַם סיסטעמאַטישן באַהערשן די לייען-טעכניק קען דער לערער אויך אַרײַנפֿירן צוגאָב-אַרבעטן.

די ערשטע דרײַ חדשים זײַנען מעגלעך אַזעלכע אַרבעטן:

1) פֿאַרבינדן, צופּאַסן אויפֿגעשריבענע ווערטער, זאַצן מיט בילדער, שפּילצײַג, חפֿצים. (די בילדער קען דער לערער אויפֿהענגען פֿאַרן קלאַס, אָנצייכענען אויפֿן טאָוול, אויפֿקלעפּן אויף אַ פּלאַקאַט און אויפֿהענגען).

2) צונויפֿשטעלן זאַצן פֿון איינציקע, צעוואָרפֿענע ווערטער (פֿון די ווערטער „שול, גיי, איך, אין" צונויפֿשטעלן „איך גיי אין שול", אד"גל).

3) ענדיקן אַ זאַץ וואָס דער לערער האָט אָנגעהויבן (מינד־לעכע אַרבעט)

לערער: דאָס איז מײַן...

קינדער: בוך

לערער: איך האַלט אין האַנט...

קינדער: אַ בלײַער

4) לערנען זיך קורצע פּאָעמעס און דערקענען די ווערטער וואָס גראַמען זיך.

5) צופּאַסן ווערטער, זאַצן, אָנגעשריבן אויף אַ פּאַפּיר צו זאַצן, וואָס זײַנען אָנגעשריבן אויפֿן טאָוול (ווי אַ טייל פֿון אַ קורצינקער „דערציילונג").

5) געפֿינען וויפֿל מאָל אַ באַשטימט וואָרט חזרט זיך איבער אין אַ זאַץ, אַ פּאַראַגראַף וואָס איז אָנגעשריבן אויפֿן טאָוול.

6) טרעפֿן גראַמען: „איך טראַכט פֿון אַ וואָרט וואָס גראַמט זיך מיט „גיין" ווער וויים דאָס וואָרט? אויפֿשרײַבן די געגראַמטע ווערטער.

7) מאָלן בילדער, אונטערשרײַבן אונטער זיי דעם אייגענעם נאָמען און זאָגן וועלכע קעפּלעך דער לערער אָדער אַן עלטער קינד זאָל אונטערשרײַבן אָדער אָפּדרוקן אונטערן בילד. לייענען די אונ־טערשריפֿטן, אויפֿהענגען די בילדער צו באַפּוצן דאָס קלאַסצימער.

די צווייטע דרײַ חדשים זײַנען מעגלעך אַזעלכע אַרבעטן:

1) צונויפֿשטעלן אויפֿן טאָוול מיט דער הילף פֿון לערער איי־גענע קאָלעקטיווע מעשׂיות, דער לערער פֿאַרשרײַבט אָדער דרוקט אָפּ אויפֿן טאָוול:

דער זיידע

דער זיידע קומט צו גאַסט.
דער זיידע איז אַ גוטער.
איך האָב ליב דעם זיידן.

אַ שניי

הײַנט פֿאַלט אַ שניי,
אַ ווײַסער שניי,
דער שניי פֿאַלט אויף דיביימער,
אויף די הײַזער, אויף די גאַסן.

אַלע קינדער שרײַבן אַרונטער אין די העפֿטן.

2) אויסשטעלן אין אַ ריכטיקער אָרדענונג אַ „מעשׂה" וואָס מען האָט זי פֿריִער צעשניטן אויף פּאַראַגראַפֿן און שורות. פֿאָרלייע־נען דעם רעקאָנסטרואירטן טעקסט. אַ מאָל אויך אַרונטערשרײַבן. די צעשניטענע טעקסטן קומען אין קאָנווערטלעך.

3) דורכפֿירן באַזוכן, שפּאַצירן כּדי צו האָבן אַ לעבעדיקע טעמע פֿאַר עכטע שמועסן (דאָ גייט די רייד נאָר וועגן קינדער וואָס ריידן מער אָדער ווייניקער ייִדיש).

4) געבן קינדער פֿאָרצולייענען פֿאַרן קלאַס מעלדונגען (דער ציל איז צו באַשאַפֿן אמתע סיטואַציעס ווען דאָס לייענען איז באמת אַ נויטווענדיקייט).

5) לייענען אָנווײַזונגען ווי צו טאָן געוויסע זאַכן.

6) איבערחזרן די פֿאָרמען פֿון אַרבעט וואָס מען האָט אָנגעווענדט די ערשטע דרײַ חדשים. דער עיקר די אַרבעטן נומ' 2, 5, 6.

דאָס צווייטע האַלבע יאָר זײַנען מעגלעך אַזעלכע אַרבעטן:

1) ביכעלעך לכּבֿוד יום-טובֿ. געפֿינען, אָדער אַליין מאָלן בילדער פֿאַר אַ ביכעלע לכּבֿוד יום-טובֿ. אַרײַנשרײַבן אין ביכעלע אַ ליד, רעטענישן, אַ קאָלעקטיווע דערציילונג וואָס דער קלאַס האָט מיט דער הילף פֿון לערער געשאַפֿן.

2) מאַכן אַ בוך מיט אויסשניטן פֿון בילדער וואָס אינטערעסירן דאָס קינד, צוטראַכטן אַ נאָמען פֿאַרן בוך, צוטראַכטן נעמען פֿאַר די בילדער.

3) אַרויסציִען פֿראַגעס פֿון אַ פֿראַגע-קעסטל און שטעלן גרינגע פֿראַגעס (די פֿראַגע-שטעלערס זײַנען די קינדער אַליין).

4) געפֿינען אין דער מעשׂה אַ זאַץ וואָס דערציילט, וואָס דער אָדער יענער האָט געזאָגט.

5) צונויפֿשטעלן אַן אייגענע קלאַסצײַטונג פֿון „נײַעס" (וועמעס געבוירנטאָג, נײַעס פֿון שולעבן, ווער ס'איז ניט געזונט, מעלדונגען).
די „צײַטונג" שטעלט צונויף דער לערער, אָבער די קינדער לייענען.

6) פֿאַרשרײַבן אויף אויסנווייניק עפּעס וואָס מען האָט אויסגעלערנט, (אַ רעטעניש, אַ פֿערז פֿון אַ ליד).

7) לייענען אַ פּאַראַגראַף שטילערהייט איידער מען לייענט אים אויפֿן קול. זײַן בכּח צו ענטפֿערן אויף גרינגע פֿראַגעס*).

---

*) די אַרבעט קען מען טאָן מיט קינדער, וואָס לייענען שוין אַ ביסל בעסער ווי דער דורכשניט.

8) פֿאַרלייענען עפּעס ניט דווקא פֿון אייגענעם ביכל, נאָר פֿון אַן אַנדער אָנהייבער.

9) זיך צוגרייטן אין דער היים און שפּעטער פֿאַרלייענען פֿאַרן קלאַס אַ נײַ ליד, אַ קורצינקע געשיכטע.

10) אַליין געפֿינען אין לייענבוך מעשׂיות אויף אַ גע־וויסער טעמע: (ווינטער, מאַמע, חנוכּה, אַרבעט).

11) לייענען נאָר די דיִאַלאָגישע טיילן פֿון אַ מעשׂה.

12) אילוסטרירן אַ מעשׂה, זאָגן וואָס פֿאַר אַ בילד אָדער ביל־דער וואָלטן זיך געפּאַסט צו דער מעשׂה. (נאָר מיט קינדער פֿון נאָר־מאַלע קלאַסן וואָס ריידן יִדיש).

13) געפֿינען ענטפֿערס אויף פֿראַגעס.

14) ענטפֿערן אויף פֿראַגעס וואָס איטלעך קינד קריגט אויף אַ פּאַפּירעלע.

15) געפינען אין אַ ליד די שורות, וואָס זײַנען צום שטאַרקסטן געפֿעלן געוואָרן.

16) זינגען אין קלאַס לידער וואָס געפֿינען זיך אין בוך. (פֿאַר־בינדן לייענען און זינגען).

מינדלעך ייִדיש אין קלאַס „א״

1. גריסן זיך

די קינדער לערנען זיך גריסן (גוט מאָרגן, לערער; גוט מאָרגן, קינדער; אַ גוטן טאָג; גוטן אָוונט; אַ גוטע נאַכט; גוט שבת). זיי דראַמאַטיזירן די באַגריסונגען. זיי זאָגן אין כאָר און איינציקווײַז. די קינדער לערנען זיך אויך פּשוטע ווענדונגען.

יאָ אָדער ניט פֿרײַע שמועסן

פֿרײַע שמועסן און פֿרײַע איבערדערציילונגען זײַנען אַ גוטער אָנהייב פֿאַר קינדער וואָס ריידן ייִדיש, פֿאַר קינדער וואָס הייבן ערשט אָן צו לערנען ייִדיש זײַנען נייטיק אַ סך אַנדערע געניטונגען, וואָס זאָלן צוגרייטן דאָס פֿרײַע שמועסן.

מיר מוזן געדענקען דעם כּלל: קינדער לערנען זיך ריידן ווען זיי ריידן, אָבער זיי לערנען זיך ריידן מיט גרײַזן ווען זיי ריידן כּסדר גרײַזיק; די צופֿעליקע אויסבעסערונגען בעסערן גאָרניט אויס, זיי מאַכן בלויז דאָס קינד ווייניקער באַרעדעוודיק.

אַ סך קינדער, אַפֿילו די וואָס פֿאַרשטייען וואָס מען רעדט צו זיי, קענען זיך פֿרײַ ניט אַרויסזאָגן — טאָר מען ניט אָנהייבן פֿון פֿרײַען אַרויסזאָגן זיך. מען טאָר ניט אָנהייבן פֿון דעם וואָס זיי קענען ניט; דער איינציקער געזונטער דרך איז אָנצוהייבן פֿון דעם וואָס זיי קענען.

די ערשטע שעהן דאַרפֿן זיך דעריבער אָנהייבן ניט פֿון פֿרעגן די קינדער נאָר פֿון זאָגן אָדער „דערציילן״ זיי עפּעס וואָס זיי קענען פֿאַרשטיין, וואָס קען זיי פֿאַרווײַלן. פֿרעגן וועט בלויז אונטערשטרײַכן דאָס ניט־קענען, אַ סיטואַציע ניט קיין אָנגענעמע ניט פֿאַר אַ גרויסן און אויך ניט פֿאַר אַ קינד. מיר זײַנען אויסן אין אָנהייב אונטער־צושטרײַכן אָנגענעמע מאָמענטן, מיר ווילן די קינדער באַווײַזן אַז אויך אין דער נײַער שול קענען זיי **שוין עפּעס**.

גרינגע און גוטע טעטיקייטן פֿאַרן ערשטן טאָג און פֿאַר די שפּע־טערדיקע „ערשטע" טעג זײַנען:

א) אָנשרײַבן דאָס וואָרט „מאַמע" (אָדער אַנדערע גרינגע ווערטער).

ב) אָנשרײַבן דעם אייגענעם נאָמען.

ג) לייענען אַ מעשׂהלע פֿון דרײַ, פֿיר שורות, (זעקס, זיבן ווערטער).

ד) דעקלאַמירן אַ הומאָריסטישן פֿערז.

ה) זינגען אַ פֿיר־שורהדיק איינפֿאַך לידל.

פֿונאַנדערפֿרעגן: וואָס טוט דער טאַטע? ווי האָסטו פֿאַר־בראַכט דעם זומער? וואָס טוסטו יעדן טאָג? ווי שפּילסטו זיך? האָסטו פֿרײַנד? דאָס איז בלויז אַ טעטיקייט וואָס ווערט די קינדער שטעלן אין אַ פֿאַרלעגנהייט. די דאָזיקע שמועסן, פֿאַר די וואָס האָבן ניט קיין לשון, דענערווירן. די קינדער ווערן אומרואיק, זיי נעמען מיט מימיק און האַנט־באַוועגונג אַרויסברענגען וואָס זיי קענען ניט מיט ווערטער. אַ סך פֿאַרהאַקן זיך אין מיטן, דער קלאַס ווערט באמת אומפּעיִק פֿאַר וועלכער ניט איז אַנדער אַרבעט.

פֿאַר קינדער וואָס קענען זיך ניט אויסדריקן פֿרײַ מוז צו ערשט קומען אַ צײַט פֿון פּאַסיוון באַהערשן די שפּראַך. פּאַסיוו באַהערשן מיינט הערן און לייענען, אַקטיוו באַהערשן איז ריידן און שרײַבּטלעכע קאָמפּאָזיציע. עס איז אָבער מעגלעך אַ באַוואוסטזיניקע אָנשטרענגונג אַפֿילו בײַם בלויזן הערן, וואָרעם אויך הערן קען מען אַקטיוו.

ווענדונגען

די קינדער קענען טאַקע ניט דערציילן ווי זיי פֿאַרברענגען אַ גאַנצן טאָג, ווי זיי גייען צו גאַסט, ווי זיי האָבן געזען אין גאַס אַ שׂרפֿה, זיי האָבן אָבער געהערט ווי מען בעט: גיב מיר אַ גלאָז מילך,

גיב מיר אַן עפּל,
גיב מיר דאָס בוך,

זיי האָבן געהערט די מאַמע זאָגט:

גיי ברענג אַ שטול,
גיי ברענג דעם טישטעך,
גיי ברענג דעם טאַטן אַ לעפֿל.

פֿון די ערשטע ווענדונגען און בקשות דאַרף מען אָנהייבן דאָס לערנען ריידן. מען קען אַלע מאָל שאַפֿן אַ סיטואַציע וואו די קינדער זאָלן קענען עפּעס זאָגן. סתּם זאָגן וועט אָבער ניט העלפֿן, עס מוז זײַן אַזאַ אַרויסזאָגן זיך, וואָס זאָל די קינדער געניט מאַכן אין אַלערליי שפּראַך־פֿאָרמען און זאָל באַרײַכערן זייער שפּראַך־פֿאָרמעג. עס מוז אויך זײַן אַזאַ אַרויסזאָגן זיך וואָס זאָל זײַן אַ טייל פֿון אַ לעבעדיקער סיטואַציע, אַ טייל פֿון אַ דערציילערישן עפּיזאָד. די קינדער לייענען:

(מיר ברענגען די ווײַטערדיקע בײַשפּילן ווי אַן אילוסטראַציע)

עטעלע לויפֿט,
עטעלע פֿאַלט,
עטעלע וויינט.

די מאַמע זאָגט:

קום אַהער עטעלע, וויין ניט, נעם אַן עפּעלע.

דער לערער פֿרעגט די קינדער:

„זאָגט מיר קינדער, וואָס נאָך זאָגט די מאַמע עטעלען, אַז עטעלע זאָל ניט וויינען?״

די קינדער קענען ענטפֿערן:

קום אַהער עטעלע, וויין ניט, נעם אַ ביכעלע
קום אַהער עטעלע, וויין ניט, נעם אַ פֿלוים
קום אַהער עטעלע, וויין ניט, נעם דײַן ליאַלקע

בלויז אויף אַזאַ דירעקטן אופֿן קענען זיך קינדער־אָנהייבערס באמת לערנען צו באַהערשן ס׳לשון; בלויז האָבנדיק אַלע מאָל פֿאַר זיך קאָנקרעטע מוסטערן צו וועלכע זיי דאַרפֿן שאַפֿן אַנאַלאָגיעס, וואַריאירנדיק דעם אינהאַלט קענען זיי זיך לערנען ניט צו מאַכן קיין אומקאָנסעקווענטע אַנאַלאָגיעס. אויך אויף להבא ווען עס קומען צו נײַע אופֿנים פֿון געניטן זיך אין באַהערשן ס׳לשון קען די פֿאָרעם אויפֿגעהיט ווערן.

בקשות

אַלע בקשות פֿון לערער צו די קינדער וועלן קומען אין ייִדיש; די בקשות קענען זײַן אַזעלכע:

נעמט אַרויס די ביכער,
נעמט אַרויס די בלײַערס,
נעמט אַרויס די העפֿטן.

אדער פֿראַגעס:
ווער וויל לייענען?
ווער וויל שרײַבן?
ווער וויל לייענען דער ערשטער?
ווער וויל שרײַבן אויפֿן טאָוול?
ווער האָט אַ ברודערל?
ווער האָט אַ שוועסטערל?
ווער האָט אַן עלטערן ברודער?
ווער האָט אַן עלטערע שוועסטער?

דער לערער וועט אין זײַן ריידן אונטערשטרײַכן די נייטיקע מאָדעל-זאַצן וואָס קענען דינען ווי ווענדונגען, פֿראַגעס אָדער ענטפֿערס. ער וועט פֿאַרשטייט זיך וואַריִירן אַ ביסל דעם זאַץ אָבער אַלע מאָל אויפֿהיטן דעם ווערטער-סדר.

די זעלביקע זאַצן, אַ ביסל אַנדערש פֿאַרקליידט, קענען ווערן:

קינדער,	ווער וויל לייענען דער ערשטער?
זאָגט מיר,	ווער וויל שרײַבן דער ערשטער?
לאָמיר זען,	ווער וויל שרײַבן אויפֿן טאָוול?
איצט קינדער,	נעמט אַרויס די ביכער.
גוט, קינדער,	נעמט אַרויס די העפֿטן.

אויך די מעגלעכע ווענדונגען פֿון די קינדער צום לערער, זייערע בקשות וועט דער לערער פֿאַרויסזען און צוגרייטן; ער וועט זיי אײַנלערנען.

אַזעלכע נייטיקע אויסדרוקן זיינען, למשל:

איך דאַרף	אַ בלײַער
ווער דאַרף	אַ העפֿט
	אַ בוך
	אַ שטיקל קרײַד

אָדער:

איך האָב אַ	בוך
איך האָב ניט קיין	בלײַער
וואו איז מײַן	העפֿט
	פּאַפּיר
	היטעלע
	מאַנטל

אַדער גאָר:

לערער, איך וויל	לייענען
לערער, איך קען שוין	שרײַבן
	גיין צום טאָוול
	דערציילן
	זינגען
	גיין אַ היים

„איך דאַרף", „איך האָב ניט קיין", „איך וויל" זײַנען שפּראַך־פֿורעמס וואָס מיט יאָרן שפּעטער קענען זיי אַנגעפּילט ווערן מיט גאָר אַנדערע אינהאַלטן. פֿון „איך דאַרף אַ בוך" קען ווערן „איך דאַרף זיך באַטראַכטן". פֿון „איך האָב ניט קיין בלײַער" קען ווערן „איך האָב ניט קיין צײַט". פֿון „איך וויל לייענען" קען ווערן „איך וויל זיך נאָכפֿרעגן", „איך וויל זיך אַן עצה האַלטן". דערווײַל מוז דער לערער „אַרײַנגיסן" נאָר פּשוטע אינהאַלטן אין די שפּראַך־פֿורעמס. אָבער שפּראַך קען מען לערנען נאָר דורך שפּראַך־פֿורעמס, אַלע מאָל פֿאַרקליידטע אויף כּלערליי אופֿנים, אויסגעפּוצטע אין אַלערליי פֿעדערן. די קינדער וועלן זיי ס'רובֿ אויפֿנעמען אינטואיטיוו אָבער דער לערער מוז זיי באַוואוסטזיניק פֿאָרויסזען, האַלטן פֿון זיי אַ חשבון, און כּסדר אויסברייטערן און אָנפֿילן מיט נײַע אינהאַלטן.

די אמתע פּראָבלעם פֿון שפּראַך־לימוד איז בכן ניט נאָר וועלכע ווערטער צו לערנען אין יעדן קלאַס, נאָר אויך וועלכע שפּראַך־פֿורעמס אַרײַנצוברענגען. ס'איז ניט גענוג צו באַשטימען וואו און אין וועלכן לערניאָר עס געהערן: מיר, איר, אפֿשר, זאָגן, קענען (קענט) נאָר אויך דער פֿורעם „קענט איר מיר אפֿשר" מיט אַלע מעגלעכע וואַריאַציעס:

קענט אין מיר אפֿשר	זאָגן
	דערציילן
	געבן
	דערקלערן
	העלפֿן
	ברענגען
	עצהן

מינדלעך יִדיש מיט סאַמע אָנהייבערס

צווישן די קינדער וואָס קענען קנאַפּ יִדיש מוז מען אונטער־שיידן: א) די וואָס קענען ניט ריידן, אויסדריקן זיך אין יִדיש, אָבער זיי פֿאַרשטייען וואָס מען רעדט צו זיי; ב) די וואָס פֿאַרשטייען טאַקע אין גאַנצן ניט, אמתע אָנהייבערס. די שוועריקייטן זײַנען איןביידע פֿאַלן ניט די זעלביקע. דער צוגאַנג קען בכן אויך ניט זײַן דער איי־גענער.

די שול דאַרף קענען לערנען אלעמען, אַפֿילו קינדער אָן קיין שום יִדיש־וויסן; אָבער מיט אַזעלכע קינדער מוז מען לערנען אויף אַן אַנדער אופֿן.

פֿאַר די וואָס פֿאַרשטייען יִדיש דאַרף מען ניט לערנען, למשל, אַרבעטן פֿון דעם מין: „דאָס איז אַ פֿענצטער, דאָס איז אַ הויז"; דער מין אַרבעט פֿאַלט אָפּ; פֿאַר זיי זײַנען נייטיק געניטונגען צו אַקטי־וויזירן זייער שפּראַך־פֿאַרמעג; לערנען זיי די קאָנסטרוקציע פֿון יִדישע זאַצן. פֿאַר אמתע אָנהייבערס מוז מען אַפֿילו געבן דעם רווישטאָף פֿון דער שפּראַך. „זיידע, באָבע, קינדער, ברודער, שוועס־טער", זײַנען ווערטער וואָס מען מוז אײַנלערנען און פֿאַרגעדענקען.

מינדלעכע אַרבעט וואָס איז ניט אָפּהענגיק פֿון לייענען

טייל אַרבעטן אויף שפּראַך קען מען אָנהייבן נאָך איידער די קינדער קענען אַ קאַפּעלע לייענען. מיט אַנדערע מינים געניטונגען מוז מען אָפּוואַרטן ביז די קינדער וועלן אָנקלײַבן כאָטש עטלעכע צענדלינג ווערטער. צווישן די אַרבעטן וואָס מען קען אָנהייבן אומ־אָפּהענגיק פֿון לייענען זײַנען:

א) גריסן זיך, ב) לערנען זיך לידער און פּאָעמעס אויף אויסנ־ווייניק, ג) ענטפֿערן אויף גרינגע פֿראַגעס דורך „יאָ" און „ניין". ד) ענטפֿערן אויף פֿראַגעס מיט איין וואָרט.

אַלערליי קאָנטעקסטן

שוין אויף דער ערשטער סטאַדיע איז נייטיק אַז די קינדער זאָלן הערן יִידישע ווערטער אין אַלערליי קאָנטעקסטן*). אויב די קינדער לייענען די מעשׂה:

עס איז אָוונט.	אָוונט
עס איז שטיל.	שטיל
עס איז טונקל.	טונקל
די קינדער גייען אַרײַן אין שטוב.	קינדער
אין שטוב איז פֿריילעך.	שטוב
	פֿריילעך
	גייען אַרײַן

וועט דער לערער האָבן עטלעכע ווערטער פֿון דער מעשׂה אויס־געטיילט באַזונדער אין אַ זײַלכל לינקס.

ער וועט אַליין שאַפֿן געבונדענע זאַצן מינדלעך און ווען ער קומט צו איינעם פֿון די ווערטער וועט ער אויף אים אָנווײַזן און לאָזן דעם קלאַס אַרויסזאָגן אין כאָר דאָס וואָרט.

לערער: עס איז שוין געווען (ווײַזט אָן אויפֿן וואָרט „טונקל”);

קלאַס: טונקל.

לערער: די מאַמעס האָבן אָנגעהויבן רופֿן די (ווײַזט אויפֿן וואָרט „קינדער”);

קלאַס: קינדער.

לערער: קומט אַרײַן אין (ווײַזט אויפֿן וואָרט „שטוב”);

קינדער: שטוב.

ל אָ ט אָ ש פּ י ל ן

נאָך דעם ווי די קינדער האָבן אָנגעזאַמלט אַ דרײַסיק־פֿערציק ווערטער וואָס זיי ווייסן זייער באַטײַט, גייט דער לערער אַריבער צו באַנוצן זיך מיט לאָטאָשפּילן. לאָטאָשפּילן קענען זײַן פֿון צוויי מינים, אַזעלכע וואָס זײַנען אויסן אײַנצולערנען איינציקע ווערטער און אַזעלכע וואָס ברענגען שוין קורצע זאַצן. דער לערער קען זיי

---

*) נאָך די קאָנטעקסטן דאַרפֿן זײַן אַנדערע, דער באַטײַט פֿון די ווערטער דאַרף בלײַבן דער זעלביקער.

אַליין צוגרייטן. דער ווערט פֿאַרן מינדלעכן יידיש ביים שפּילן לאָטאָ מיט ווערטער און זאַצן באַשטייט אין דעם וואָס די קינדער, וואָס האָבן ביי זיך אויפֿן קאַרטל דאָס וואָרט — זאָגן דאָס וואָרט אויפֿן קול. אויך דער לערער און די קינדער וואָס ווערן „לערערס" זאָגן כּסדר אַרויס יידישע ווערטער און זאַצן. די זאַצן ווערן אַ סך מאָל איבערגעחזרט און פֿאַרגעדענקט. קינדער וואָס ווילן בשום אופֿן ניט אַרויסזאָגן קיין יידישן זאַץ פֿאַרלירן דורך דער שפּיל זייער מורא פֿאַרן יידישן וואָרט.

(גענויע אָנווייזונגען ווי צוצוגרייטן די לאָטאָשפּילן קען מען געפֿינען אין דער אַרבעט וועגן לייענען ז"ז 299—300).

אַרבעט מיט בילדערבויגנס פֿון איינציקע חפֿצים

פֿאַר יונגע קינדער מוז יעדע פֿאַזע פֿון דער לעקציע האָבן דעם עלעמענט פֿון הערן, טאָן, זאָגן עפּעס, און פֿאַרהערן.

לערנען האָט ניט קיין ממשות אויב עס קומט אָן טאָן עפּעס. לערנען האָט אויך אַ קנאַפּן ווערט ווען דאָס לערנען ווערט ניט גלייך אָנגעווענדט. קיין שטרענגער סדר ווי אַריינצוברענגען טואונג איז ניט מעגלעך; דאָ זיינען נאָר עטלעכע עצות פֿאַר קלאַסן מיט יונגע קינדער.

א) די קינדער לערנען זיך די נעמען פֿון די חפֿצים אין שולצימער; טיש, טאָוול, פּעדער, בלייער אד"גל. יעדער תּלמיד האָט אַ בילדערבויגן מיט צייכענונגען פֿון די חפֿצים, אַלע קינדער באַטייליקן זיך, איטלעכער ענטפֿערט אויף איין פֿראַגע. דער לערער ווייזט אָן אויף אַ בילד פֿון אַ פּעדער. דער ערשטער תּלמיד זאָגט „פּעדער" דעמאָלט ווערט דער תּלמיד אַ „לערער" און בעט זיין חבֿר אָנרופֿן אַן אַנדער בילד אויף וועלכן ער ווייזט אָן, למשל, „בוך". דער צווייטער תּלמיד זאָגט „בוך" און בעט דעם דריטן. אַזוי רופֿט איטלעך קינד אָן אַן אַנדער בילד.

ב) דער לערער רופֿט אַרויס איינציקע קינדער פֿאַרן קלאַס. דער תּלמיד וואָס מען האָט אים אַרויסגערופֿן מאַכט צו די אויגן און טאַפּט אָן איינעם פֿון די חפֿצים אויפֿן לערערס טיש און רופֿט אָן: טינטער, בוך, בלייער, העפֿט... (דער לערער האָט די חפֿצים ספּעציעל אַראַנזשירט אויפֿן טיש).

ג) די קינדער עפֿענען זייערע בילדערביכער אָדער בילדערבויגנס. עטלעכע קינדער קומען אַרויס איינציקווייז פֿאַרן קלאַס,

רופֿן אָן אַ בילד פֿון זייער בוך און בעטן אַן אַנדער קינד אָנרירן דעם אָביעקט.

ד) אַ קינד גייט אַרום איבערן צימער, רירט אָן פֿאַרשיידענע חפֿצים וואָס זייערע נעמען זײַנען דעם קלאַס באַקאַנט און אַלע קינדער זאָגן אויפֿן קול דאָס וואָרט; למשל: טיר, פֿענצטער, טיש, טאָוול, זייגער, בילד אד"גל.

ה) דער לערער פֿאַרגיט איטלעך קינד אין קלאַס צו געדענקען אַן אַנדער וואָרט: טיש, שטול, פענצטער, טיר, בוך, בלײַער, טאָוול, פעדער; דערנאָך רירט דער לערער אָן איינעם פון די אַכט חפצים. אַלע קינדער וואָס דאַרפן פאַרגעדענקען דאָס וואָרט שטעלן זיך אויף און זאָגן דאָס וואָרט אַרויס; אַנשטאָט אויפֿשטעלן זיך קען מען אין אַ קליינעם קלאַס אויפהייבן די האַנט און זאָגן דאָס וואָרט.

למשל, דער לערער האָט גענומען אין האַנט אַ בלײַער, אַלע קינדער וואָס האָבן געדאַרפֿט געדענקען דאָס וואָרט שטעלן זיך אויף אָדער הייבן אויף אַ האַנט און זאָגן „בלײַער".

אַרבעט אויף שפּראַך־אימיטאַציע

דער לערער רופט אַרויס איינציקווײַז תּלמידים, ער גיט „באַפֿעלן" און די קינדער פֿירן זיי אויס. בעת מעשׂה זאָגן זיי וואָס זיי טוען.

לערער:	קום אַהער, דוד.
קינד:	איך קום אַהער!
לערער:	ריר אָן דעם טאָוול!
קינד:	איך ריר אָן דעם טאָוול!
לערער:	מאַך אַן „אַ!"
קינד:	איך מאַך אַן „אַ!"
לערער:	קום צום טיש!
קינד:	איך קום צום טיש!
לערער:	נעם דאָס בוך!
קינד:	איך נעם דאָס בוך!
לערער:	עפֿן דאָס בוך!
קינד:	איך עפֿן דאָס בוך!
לערער:	לייען דאָס בוך!
קינד:	איך לייען דאָס בוך!

ווי מען קען זען חזרט דער תּלמיד איבער וואָס דער לערער האָט געזאָגט; ער גיט בלויז צו דאָס וואָרט „איך".

דער לערער רופֿט אַרויס צוויי קינדער, איין קינד גיט פּשוטע באַפֿעלן, ענלעכע צו די וואָס דער לערער האָט פֿריִער געגעבן, אַ צווייט קינד פֿירט אויס.

ערשט קינד: פֿאַרמאַך די טיר!
צווייט קינד: איך פֿאַרמאַך די טיר!
ערשט קינד: גיב עסן דעם קעצל!
צווייט קינד: איך גיב עסן דעם קעצל!

(פֿירט דורך פּאַנטאָמימע)

ערשט קינד: ניי איַין אַ קנעפּל!
צווייט קינד: איך ניי איַין אַ קנעפּל!

(ווײַזט ווי ער וואָלט אײַנגעניית אַ קנעפּל)

ווי אַ פֿאַרגרינגערונג קענען קינדער וואָס גיבן די באַפֿעלן לייענען זייערע בקשות און ערשט שפּעטער זיי זאָגן אויף אויסנווייניק. אַלע ענטפֿערס מוזן אָבער אַלע מאָל קומען מינדלעך! דער וואָקאַבולאַר פֿאַר די „באַפֿעלן" און בכלל פֿאַר אַלע מינדלעכע אַרבעטן דאַרף זײַן ווי ווײַט מעגלעך דער זעלביקער ווי פֿון די לייענטעקסטן.

איינצאָל און מערצאָל

נאָך דעם ווי דער לערער האָט דערקלערט וועגן איינצאָל און מערצאָל און געגעבן גענוג בײַשפּילן קען דער לערער באַנוצן אַזאַ דידאַקטישן מאַטעריאַל. דער לערער גיט די קינדער 20 קאַרטלעך אײַנגעטיילט אין צוויי פּעקלעך. אין איין פּעקל סובסטאַנטיוון אין איינצאָל (קינד, בוך, שול, הויז) אין אַן אַנדער פּעקל די סובסטאַנטיוון אין מערצאָל (קינדער, ביכער, שולן, הײַזער). דאָס קינד לייגט אויס די צען קאַרטלעך פֿון די איינצאָל־ווערטער און שפּעטער פּאַסט ער צו די נייטיקע מערצאָל־פֿאָרמען.

בוך	ביכער	הויז	הײַזער

אויב אויפֿן טישל איז ניטאָ גענוג אָרט אויסצולייגן 10 קאַרטלעך קען ער צו ערשט צופּאַסן פֿינף קאַרטלעך, נאָך דעם נאָך פֿינף.

די ערשטע סעריע קאַרטלעך דאַרף זײַן אילוסטרירט. שפּעטער איז גענוג אַז בלויז עטלעכע זײַנען אילוסטרירט, די איבעריקע קומען אָן קיין שום צייכענונגען.

אַ שפּיל

דער לערער טיילט אויס יעדן קינד פֿינף קאַרטלעך מיט סובסטאַנטיוון אין מערצאָל. די קינדער צעלייגן די קאַרטלעך אויפֿן טיש. דער לערער אַליין נעמט אַלע קאַרטלעך מיט דער איינצאָל־פֿאָרעם און הייבט אָן אויסרופֿן: „ברודער" דאָס קינד וואָס האָט דאָס קאַרטל „ברידער" דאַרף אויסרופֿן דאָס וואָרט „ברידער" און איבערקערן דאָס קאַרטל.

דאָס ערשטע קינד וואָס איז געווען מזלדיק און האָט איבערגעקערט אַלע פֿינף פֿון זײַנע קאַרטלעך ווערט דער „ל ע ר ע ר" און די שפּיל גייט ווײַטער אָן. נאָך יעדע צוויי אָדער דרײַ געווינסן בײַט מען זיך מיט די קאַרטלעך און מען שפּילט ווײַטער.

די ווײַטערדיקע סעריעס קענען האָבן דעם אַ ר ט י ק ל:

דאָס קינד	—	די קינדער
די האַנט	—	די הענט

מען קען באַנוצן אויך קורצע פּראַזעס אַנשטאָט ווערטער. למשל:

דער רויטער עפּל	די רויטע עפּל
דער גוטער שילער	די גוטע שילערס
אַ קאַלטער טאָג	קאַלטע טעג
אַ גוט קינד	גוטע קינדער
דאָס קינד לויפֿט	די קינדער לויפֿן
דאָס מיידעלע שרײַבט	די מיידעלעך שרײַבן
דאָס פֿייגעלע פֿליט	די פֿייגעלעך פֿליִען

אַלע מאָל ווערן ביידע פֿאָרמען פֿון דער אַרבעט באַנוצט; צו ערשט די א י נ ד י ו ו י ד ו ע ל ע אַרבעט דורך צ ו פּ א ס ן די מערצאָל־קאַרטלעך צו די איינצאָל־קאַרטלעך און שפּעטער די ק אָ ל ע ק ט י ו ו ע פֿאָרעם דורך שפּיל.

שפּעטער, אין צווייטן האַלבן יאָר קען מען צופּאַסן קאַרטלעך פֿון דעם מין:

איך גיי אין שול	מיר גייען אין שול
דאָס איז מײַן בוך	דאָס זײַנען מײַנע ביכער
דאָס קינד שלאָפֿט	די קינדער שלאָפֿן

מען קען פֿירן די שפּיל ווי פֿריִער: דער לערער רופֿט אויס אַ זאַץ אין איינצאַל און דאָס קינד וואָס האָט דאָס קאַרטל אין מערצאָל לייענט דורך דאָס קאַרטל הויך אויפֿן קול, קערט עס איבער. דער געווינער ווערט אַ „לערער״ און מען שפּילט ווײַטער. געוויינלעך קריגט איטלעך קינד פֿינף אָדער זעקס קאַרטלעך. דער וואָס האָט איבערגעקערט די פֿינף אָדער זעקס קאַרטלעך ווערט דער „לערער״.

לידער אויף אויסנווייניק

(אָנהייבן לערנען די ערשטע טעג)

די קינדער לערנען זיך פֿיר־שורהדיקע פֿערזן אויף אויסנ־ווייניק און קורצע לידער צו זינגען. דער לערער גיט דעם באַטײַט פֿון די ווערטער און אויסדרוקן דורך א) אָנווײַזן אויף חפֿצים, ביל־דער; ב) דראַמאַטיזירן די האַנדלונג; ג) באַטראַכטן אַ בילד אָדער בילדער און אַרומריידן זיי; ד) דורך פּשוטן איבערזעצן*). די קינדער דאַרפֿן קלאָר פֿאַרשטיין דעם באַטײַט פֿון די שורות.

דער לערער טיילט אויס אַלע זאַכווערטער (סובסטאַנ־טיוון) און טואונגען (ווערבן). ער לערנט די קינדער דערקענען די ווערטער, פֿאַרבינדן וואָרט און אָביעקט, וואָרט און טואונג.

*) דער כּלל וואָס צו איבערזעצן און וואָס ניט, ווערט אָנגעגעבן אין דעם אַנאַליז פֿון וואָקאַבולאַר ז׳ 68.

דער לערער האָט, לאָמיר זאָגן, אײַנגעלערנט פרצעם קינדער־לידל „עטעלע".

ליב האָט אונדזער עטעלע
צו ליגן לאַנג אין בעטעלע,
פֿײַנט האָט זי נאָר אויפֿצושטיין
און בײַ נאַכט צו שלאָפֿן גיין.

ליב האָט עטעלע צו נאַשן,
פֿײַנט דאָס פּנימל צו וואַשן.
קנאָקן ניסלעך גאָר ניט פֿויל,
פֿײַנט נאָר אויסצוואַשן ס׳מויל.

דער לערער וועט פֿון פֿריִער האָבן אָפּגעדרוקט אויף באַזונדערע קאַרטלעך די ווײַטערדיקע ווערטער:

עטעלע	ליגן
בעטעלע	שלאָפֿן
ניסלעך	אויפֿשטיין
מויל	נאַשן
פּנימל	זיך וואַשן
בײַ נאַכט	

דער לערער הענגט אויף אויפֿן טאָוול אָדער מאָלט אויס אויפֿן טאָוול בילדער פֿון אַ מיידעלע, בעטעלע, ניסלעך אד"גל. אונטער די בילדער דרוקט ער אָפּ אָדער שרײַבט אָן די ווערטער. דער לערער רופֿט אַרויס קינדער זיי זאָלן צופּאַסן גרויסע צוגעגרייטע קאַרטלעך מיט אויפֿשריפֿטן „מיידעלע", „ניסלעך", אד"גל. צו די בילדער און אויפֿשריפֿטן אויפֿן טאָוול; שפּעטער מעקט ער אויס די אויפֿשריפֿטן אונטער די בילדער אויפֿן טאָוול און די קינדער פּאַסן צו די קאַרטלעך מיט אויפֿשריפֿטן צו די בילדער וואָס האָבן שוין איצט ניט קיין אויפֿשריפֿטן. בײַ יעדן צופּאַסן זאָגן זיי אַרויס דאָס וואָרט; אויך דער קלאַס זאָגט צו מאָל אַרויס דאָס וואָרט.

מיט די טואונגען קען זיך דער לערער נוהג זײַן אויפֿן זעלביקן אופֿן, אַפֿילו ווען ער קען ניט אַלע האַנדלונגען אילוסטרירן. מיט ייִנגערע קינדער קען די אַרבעט אַזוי געפֿירט ווערן: דער לערער

האָט די „טואונגען״ אָנגעשריבן אויף גרויסע קאַרטלעך. ער רופֿט אַרויס איינציקע קינדער. זיי נעמען אַ קאַרטל פֿון טיש, לייענען שטיל דורך און פּונקט אַזוי שטיל דורך פּאַנטאָמימע פֿירן זיי דורך די „טואונג״; נאָכן דורכפֿירן די פּאַנטאָמימע ווײַזט דער לערער פֿאַרן קלאַס דאָס קאַרטל. אַלע לייענען איבער דאָס וואָרט אויפֿן קול און זעען צי דאָס קינד האָט ריכטיק דראַמאַטיזירט די האַנדלונג (שלאָפֿן, אויפֿשטיין, זיך וואַשן, נאַשן).

דער לערער ווײַזט איצט ווי מען קען באַנוצן די זעלביקע ווערטער אין אַנדערע קאָמבינאַציעס, קאָנטעקסטן. ער גרייט צו אַ פּלאַקאַט, אָניט שרײַבט ער אָדער דרוקט אָפּ אויפֿן טאָוול אַן ענלעכע מעשׂה ווי דאָס ליד; מערניט די ווערטער און אויסדרוקן זײַנען אין אַן אַנדער סדר און אויך דער אינהאַלט איז אַ ביסל אַן אַנדערער.

עטעלע

1\. עטעלע האָט ליב צו שלאָפֿן.
— שטיי אויף, עטעלע, זאָגט די מאַמע.
עטעלע שלאָפֿט.
נאָך אַ ביסעלע, מאַמע,
בעט זיך עטעלע, אַ קליין ביסעלע.

2\. אַז עטעלע דאַרף וואַשן ס׳מויל
וויינט זי;
אַז עטעלע דאַרף וואַשן דאָס פּנימל
וויינט זי אויך.
וואָס וויינסטו, עטעלע?
וואָס וויינסטו, מיידעלע? פֿרעגט די מאַמע.
עטעלע וויינט און וויינט.

3\. די באָבע קומט.
די באָבע ברענגט ניסעלעך.
די באָבע ברענגט קיכעלעך.
די באָבע פֿרעגט:
עטעלע, האָסט ליב ניסעלעך?
האָסט ליב קיכעלעך?

עטעלע, האָסטו ליב צו נאַשן?
עטעלע לאַכט.
עטעלע עסט די קיכעלעך
און לאַכט.
עטעלע קנאַקט די ניסעלעך
און לאַכט.

איצט קענען איינציקע קינדער פֿון באַזונדערע אָפּגעדרוקטע ווערטער צונויפֿשטעלן זאַצן.

אויפֿן טאָוול שטייען צעוואָרפֿן די ווערטער:

ליב צו עטעלע שלאָפֿן האָט

די קינדער קאָלעקטיוו און שפּעטער איינציקווייַז שטעלן צו־נויף דעם זאַץ:

עטעלע האָט ליב צו שלאָפֿן.

די קינדער קענען אויך קריגן אין קאָנווערטלעך פֿאַרשיידענע צעוואָרפֿענע זאַצן און זיי צוריק צונויפֿשטעלן. (ניט מער ווי איינער אָדער צוויי זאַצן אין אַ קאָנווערטל).

די פֿאָרעם פֿון באַאַרבעטן אַ ליד אָדער אַ קליינע פּאָעמע קען דער לערער באַנוצן דאָס ערשטע יאָר גאָר אָפֿט. די אַרבעט איז נוציק, ווייַל זי העלפֿט באַרייַכערן דעם ווערטער־אוצר און לערנט יִדישן זאַצבוי. די קינדער לערנען זיך אויך אַרויסצוזאָגן די ווערטער ריכ־טיק, פֿאַרבינדן וואָרט און טואונג, וואָרט און אָביעקט, די קינדער זעען אויך ווי מען קען באַנוצן ווערטער אין אַלערליי קאָנטעקסטן.

דער לערער דאַרף איצט, אויב ס'איז נאָר מעגלעך, מימיאָגראַ־פֿירן, העקטאָגראַפֿירן אָדער אָפּדרוקן אויף אַ שרייַבמאַשין דאָס ליד און די פּאָר דערציילערישע ווערסיעס; די עטלעכע אויסגעטיילטע ווערטער איז גוט צו אילוסטרירן. דעם מאַטעריאַל דאַרף מען פֿאַר־טיילן צווישן די קינדער, זיי זאָלן אים אַרייַנקלעפּן אין העפֿט און פֿאַרלייענען אין דער היים פֿאַר טאַטע־מאַמע, פֿרייַנד אד"גל.

א) בייַם אויסקלייַבן לידער וועט דער לערער זוכן דער עיקר אַזעלכע וואָס זייער ווערטער־סדר איז נאָרמאַל און ניט קיין געקינצלטער.

ב) דער לערער וועט לערנען די קינדער אַלע מאָל ריכטיק אַרויסצורײדן די ווערטער; קינדער וועלן עס טאָן סייַ קאָלעקטיוו, בייַם כאָר־איבערזאָגן, סייַ איינציקווייַז אָדער אין קליינע גרופּעס.

ג) ער וועט זען אַז די ווערטער פֿון ליד זאָלן זײַן פּשוטע, אָפֿטע און די טעמע פֿון ליד פֿון נאָענטן קינדער־לעבן.

ד) ער וועט פּרוּוון וואו נאָר ס׳איז מעגלעך צו פֿאַרבינדן, זינגען און שרײַבן, זינגען און לייענען. ער וועט זוכן אַ טעמע וואָס זאָל כאַטש אויף אַ שעה ווערן דער צענטער פֿון לימוד. אַרום דער טעמע וועט ער גרופּירן לייענען, זינגען, שרײַבן, דאָס מעשׂהלע דערציילן, ריידן.

ה) צונויפֿשטעלן אַ מעשׂה פֿון צעוואָרפֿענע אָפּגעדרוקטע זאַצן, אָדער פֿון איינציקע אָפּגעדרוקטע ווערטער איז בכלל אַ גוטע געניטונג פֿאַר קינדער וואָס שרײַבן נאָך פּאַמעלעך. מען קען אַלע מאָל ווי ניט איז פֿאַרטיילן די אַרבעט אין קלאַס. אַ מאָל קען מען די אַרבעט פֿירן אינדיווידועל, אַן אַנדערס מאָל קאָלעקטיוו.

בעת דער קלאַס איז באַשעפֿטיקט מיט צונויפֿשטעלן פֿון צע־וואָרפֿענע ווערטער זאַצן, גייט דער לערער אַרום און העלפֿט די שוואַ־כערע קינדער מיט דורכלייענען ווערטער, זאַצן.

ו) דער לערער געדענקט אַז דערמוטיקן קינדער, דער עיקר ייִנגערע קינדער איז אַ גרויסע זאַך! ווען נאָר אַ קינד נוצט אַ נײַ ייִדיש וואָרט ריכטיק מאַכט ער אויפֿמערקזאַם דעם קלאַס: קינדער, איר האָט געהערט ווי חנה האָט גענוצט דאָס וואָרט „אפֿשר” ריכטיק! זייער גוט חנה! דער לערער הזרט איבער דעם זאַץ מיט „אפֿשר”.

פֿאַרמערן דעם ווערטער־אוצר פֿון די קינדער

עס איז זייער וויכטיק צו פֿאַרמערן דעם ווערטער־אוצר פֿון די קינדער פֿון ערשטן יאָר אָן. די אַרבעט דאַרף מען פֿירן פּלאַנמעסיק אָבער אויף אַ שפּילעוודיקן אופֿן.

עס זײַנען מעגלעך אַזעלכע מינים אַרבעטן:

1) **בילדער.**

צוקלײַבן ווערטער צו בילדלעך. אָנרופֿן בילדלעך. „שמועסן" וועגן דעם וואָס מען זעט אויף זיי, (די אַרבעט קען מען פֿירן סײַ באַזונדער, סײַ אין שײַכות מיטן לייענען).

2) **צוקלײַבן ווערבן צו סובסטאַנטיוון, אַדיעקטיוון צו סובסטאַנטיוון.**

א)	דאָס מיידעלע	פּליט
	די מאַמע	שפּילט זיך
	דאָס פֿייגעלע	קאָכט

ב)	גראָז איז גרין	ג)	דער שנײַדער נייט.
	מילך איז		דער לערער . . . .

די אַרבעטן קענען קומען אונטער אַזעלכע קעפּלעך: „וואָס ווער עס טוט"; „ווי יעדע זאַך זעט אויס".

3) **קלאַסיפֿיקאַציע.**

אויסטיילן באַזונדערע לערן־מכשירים און שפּילצײַג, פֿרוכט און פֿייגל, זאַכן וואָס מען זעט אין שטאָט און אין דאָרף, אין הויז און אין שול, וואָס מען זעט אין קיך און אין שלאָפֿצימער. מיט די דאָזיקע אַרבעטן קען מען פֿאַרבינדן אַ סך שפּילערײַען.

(אָנווײַזונגען וועגן ענלעכע שפּילערײַען ווערן געגעבן אין דער אַרבעט וועגן לייענען).

4) **דערקענען, טרעפֿן אַ זאַך לויט סימנים.**

איך בין ווײַס, קינדער שרײַבן מיט מיר אויפֿן טאָוול. (קרײַד).

איך בין שוואַרץ און גרויס, איך האָב ווײַסע ציין און שוואַרצע ציין, אַז מען רירט מיך אָן שרײַ איך. (פּיאַנאָ).

5) **לעקסישע ווערטער־ביכלעך.**

קינדער שטעלן צונויף מיט דער הילף פֿון לערער ווערטער־ביכלעך וואו דער ווערטער־מאַטעריאַל איז גרופּירט טעמאַטיש.

ווינטער	וואַלד און פֿעלד
אײַז	טײַך
קעלט	גראָז
פֿראָסט	בלום
שניי	בלעטער
שניימענטש	ביימער
שליטעלע.	

אַרבעטן אויף דער קאָנסטרוקציע פֿון זאַץ

אַמאָל האָט מען גערעכנט אַז דער סינטאַקס פֿון דער שפּראַך געהערט ערשט צו די העכערע קלאַסן פֿון שול, און נאָר די מער קאָמפּליצירטע פֿאָרמען פֿון זאַצבוי פֿאָדערן אַן אַנאַליז און געניטונגען מצד די תּלמידים. הײַנט ווייסן מיר אַז אַרבעטן אויף זאַצבוי דאַרפֿן זיך אָנהייבן באַלד מיט די אַרבעטן אויף דער באַרײַכערונג פֿון ווערטער־אוצר. די אַרבעטן קענען זײַן אַזעלכע:

1) צונויפֿשטעלן לויט בילדלעך פּשוטע זאַצן מיט אַן איינפֿאַכן אינהאַלט. פֿון אָנהייב וועלן אפֿשר נייטיק זײַן פֿראַגעס: וואָס זעסטו אויפֿן בילדל? (אַ קינד), וואָס טוט דאָס קינד? (עס לויפֿט). זאָג צוזאַמען.

אינטענסיווע באַאַרבעטונג פֿון אַ דערציילונג

די גרונטאַרבעט פֿון צוקריגן נײַע ווערטער, אויסדרוקן און בכלל די פֿעיִקייט זיך אויסצודריקן וועט פֿאָרקומען אויפֿן סמך פֿון אינטענסיוו באַאַרבעטן קורצע טעקסטן. צו דעם קען מען זיך ניט נעמען פֿריִער ווי די לעצטע דרײַ חדשים פֿון ערשטן לערניאָר.

מען מוז געדענקען אַז אָט די אַרבעט איז ניט מעגלעך כּל־זמן קינדער לייענען נאָך ניט פֿליסיק, כּל־זמן זיי קענען ניט דורכקריכן

כאָטש אַ מעשׂהלע פון אַ האַלבער זײַטל די גרייס. ביידע שווערקייטן צו פּאַראַייניקן (לייענען און ריידן) איז ניט כדאַי. זאָלן די קינדער צו ערשט קענען פֿרײַ דורכלייענען אַ קורצן טעקסט און אים פֿאַרשטיין. ערשט דערנאָך קען מען זיך לערנען אויסדריקן זיך, לערנען ריידן אויפֿן גרונד פון טעקסט. אין אַזאַ פאַל וועט עס הייסן אויסנוצן די לייען־קענטעניש לטובֿת דעם ריידן.

אין דער וואויל באַקאַנטער סיסטעם פֿון בערליץ פֿאַר קינדער הייבט ערשט די פּאָפּצנטע לעקציע זיך אָן מיט אַזאַ באַאַרבעטונג. די ווײַטערדיקע דערציילונג איז אַ באַאַרבעטונג לויט בערליצן מיט ענדערונגען צוגעפּאַסט צו יידיש.

די נאַכט

דאָס קינד ליגט אין בעט. עס איז צוגעדעקט מיט אַ ווײַסער דעקע. עס האָט אַ קישן צוקאָפּנס. דאָס קינד האַלט די אויגן פֿאַרמאַכט, עס שלאָפֿט. אַ קליין לעמפּעלע ברענט אין צימער. אין דרויסן, אויף דער גאַס איז פֿינצטער. דער הימל איז באַדעקט מיט וואָלקנס. מען זעט ניט די לבֿנה און די שטערן.

פֿ ר אַ ג ע ס:

1) וואו איז דאָס קינד?
2) מיט וואָס איז עס צוגעדעקט?
3) וואָס האָט עס צוקאָפּנס?

4) ווען לייגן זיך קינדער שלאָפֿן?
5) ווי פֿיל שעה שלאָפֿסטו?
6) האַלטן מיר די אויגן אָפֿן אָדער פֿאַרמאַכט ווען מיר שלאָפֿן?
7) איז די טיר פֿאַרמאַכט?
8) איז דאָס פֿענצטער אָפֿן?
9) הענגט אַ לאָמפּ אין צימער?
10) איז טונקל אין צימער?
11) איז פֿינצטער אין דרויסן?
12) זעט מען די לבֿנה אין הימל? זעט מען די שטערן?
13) איז דער הימל באַדעקט מיט וואָלקנס אָדער ניט?
14) שלאָפֿט דאָס קינד רויִק אָדער ניט?

ווי צו פֿירן די אַרבעט

1. דער לערער לייענט פֿאַר פֿאַר די קינדער אַ פּאָר שורות. דורך אויסדרוק, זשעסט, מימיק, פּאַנטאָמימע, גוטער באַטאָנונג און דורך באַטראַכטן דאָס בילד פֿאַרשטייען די קינדער דעם אינהאַלט פֿון געלייענטן. די קינדער זאָגן איבער דאָס פֿאַרגעלייענטע און דער לערער פֿאַרבעסערט זייער אויסשפּראַך.

2. דער לערער שטעלט אַלערליי פֿראַגעס וואָס באַציִען זיך אויף די פּאָר אײַנגעלערנטע זאַצן. ווי אַ מוסטער דינען די פֿראַגעס וואָס קומען געוויינטלעך אונטערן טעקסט. ער דאַרף זיי אָבער פּאַר־מערן. וואָס מער פראַגעס דער לערער שטעלט, אַלץ מער פּעולה וועלן די תּלמידים האָבן. פּאַרשטייט זיך אַז אַלע פראַגעס מוזן קומען אין די גרענעצן פֿון באַקאַנטן ווערטער־אוצר. ווי נאָר אַ תּלמיד איז געבליבן שטעקן אין מיטן און קען עפּעס ניט פֿאַרענדיקן מוז דער לע־רער אליין אים אונטערזאָגן, געבן דעם ריכטיקן ענט־פֿער און ווידער אַ מאָל שטעלן דעם תּלמיד די זעלביקע פֿראַגע. ווײַזט זיך אָבער אַרויס אַז דער תּלמיד פֿאַרשטייט נאָך אַלץ ניט דעם באַ־טײַט פֿון די ווערטער, דאַרף דער לערער איבערגיין צו גרינ־גערע פֿראַגעס. ערשט מיט דער צײַט. בהדרגהדיק וועט דער לערער צוגרייטן די תּלמידים צו פֿאַרשטיין די האַרבערע פֿראַגעס.

3. ווען מען האָט דעם טעקסט געהעריק אײַנגעלייענט און אַרומגערעדט, לערנען אים די קינדער אויס אין דער היים כּמעט אויף אויסנווייניק.

4. פֿאַר שרײַבטלעכער אַרבעט קען דער לערער באַנוצן די זעל־

ביקע לעקציעס, וואָס די קינדער זײַנען פֿריִער דורכגעגאַנגען אין קלאַס מינדלעך. זיי קענען אויך ענטפֿערן שריפֿטלעך אויף די פֿראַגעס.

5. ווען עס קומט צו וויכטיקע ווערבן שרײַבט דער לערער אָן די ווערבן אויפֿן טאָוול און דורך פֿראַגעס און ענטפֿערס גענִיטן זיך די קינדער זיי צו באַנוצן.

6. אַבסטראַקטע באַגריפֿן, ווערטער דערקלערט מען ניט, נאָר מען מאַכט זיי דורך דעם פֿאַרשטענדלעך, וואָס מען ברענגט זיי אין זאַצן וואו דער צוזאַמענהאַנג פֿון די ווערטער אַליין ברענגט שוין אַרויס דעם באַטײַט.

7. בײַ אידיאָמאַטישע אויסדרוקן דערקלערט ניט דער לערער די איינצלנע באַשטאַנדטיילן, נאָר דעם גאַנצן אויסדרוק, ער איז זיך נוהג ווי בײַם דערקלערן אַבסטראַקטע אויסדרוקן.

8. דער לערער וועט זיך תּמיד באַנוצן וואו מעגלעך מיט ביל־דער, אויך מיט וואַנט־בילדער כּדי אויפֿצוקלערן וואָרטבאַטײַטן און כּדי אויסצוברייטערן דעם שמועס.

קאָלעקטיווע שפּיל צו לערנען צאָלן און אַנטאָנימען

מען טרעט צו צו דער אַנטאָנימען־שפּיל ווען די באַשטימטע אַנטאָנימען זײַנען שוין מער אָדער ווייניקער באַקאַנט, ווען די קינדער קענען זאָגן ציפֿערן אויף ייִדיש. אַ שפּיל איז אויסן צו פֿאַר־שטאַרקן דעם אויסגעלערנטן שטאָף.

דער לערער גרייט צו אַ טאַבעלע אָדער ער שרײַבט אָן אויפֿן טאָוול אַזאַ סכעמע:

אַ שפּיל אין ציפֿערן און ווערטער.

1 אַלט	2 זיס	3 געזונט	4 נײַ
5 פֿריילעך	6 נאַריש	7 קלוג	8 קראַנק
9 ווייניק	10 ביטער	11 שלעכט	12 גוט
13 אַ סך	14 טרויעריק	15 יונג	16 ריין
17 אַלט	18 גרויס	19 שמוציק	20 קליין

עס שפּילט דער גאַנצער קלאַס, איין גרופּע קעגן דער צווייטער. ווען דער לערער רופט אויס אַ נומער דאַרף לויט אַ פריִער איינגע־שטעלטער ריי איין קינד געפינען דעם אַנטאָנים און זאָגן דעם נומער פונעם קעסטעלע וואו דער אַנטאָנים געפינט זיך. פֿאַר יעדן ריכטיקן ענטפער קריגט די גרופּע אַ פונקט. דער טייל פֿון קלאַס וואָס האָט מער פונקטן איז דער געווינער. די כּוונה פֿון דער שפּיל איז צו פֿאַר־פֿעסטיקן די אַנטאָנימען־פּאָרלעך און לערנען זיך אַנצורופֿן צאָלן אין ייִדיש.

מען קען אָבער די שפּיל אַזוי וואַריאירן:

דער לערער רופט אויס דעם נומער און דער שפּילער רופט אויס סיי דעם נומער פונעם קעסטעלע סיי דעם אַ נ ט אָ נ י ם. פֿאַר מינדלעך ייִדיש איז דאָס בעסער.

נאָך אַ וואַריִאַציע איז מעגלעך ווען דער לערער טיילט אויס די קינדער קאַרטלעך מיט אַנטאָנימען. יעדן קינד גיט ער פֿינף קאַרטלעך. ער אַליין האָט אַ פּעקל קאַרטלעך מיט די אַנטאָנימישע פּאָרלעך.

למשל, די קינדער האָבן אַזעלכע קאַרטלעך:

תלמיד א.	תלמיד ב.	תלמיד ג.	תלמיד ד.
פאַרלירן	פּיַינט האָבן	פריִער	פריילעך
געבן	אָנהייבן	אַלע	יונג
פרעגן	געדענקען	אַלע מאָל	גוט

דער לערער האָט די אַנטאָנימישע פּאָרלעך אויף איינציקע קאַרטלעך.

געפינען	ליב האָבן	שפּעטער	אומעטיק
נעמען	ענדיקן	קיינער ניט	אַלט
ענטפערן	פאַרגעסן	קיין מאָל ניט	שלעכט

ער צעמישט די קאַרטלעך, רופט אויס „געפינען", דאָס קינד וואָס האָט דעם אַנטאָנים, רופֿט אויס „פֿאַרלירן" און קערט איבער דאָס קאַרטל. דער לערער רופֿט אויס, „פֿאַרגעסן", דאָס קינד וואָס האָט „געדענקען" רופֿט אויס „געדענקען" און קערט איבער דאָס קאַרטל. דער ערשטער וואָס האָט פֿינף מאָל ריכטיק אויסגערופֿן דעם אַנטאָנים געווינט און ווערט דער „לערער" און רופֿט אויס די קאַרטלעך.

דידאַקטישער מאַטעריאַל צום סוף יאָר

פונקט ווי די קינדער האָבן זיך געלערנט צופּאַסן די קאַרטלעך „הויז“ און „הײַזער“ „בוך“ און „ביכער“ אַזוי דאַרפן זיך די קינדער לערנען צו פאַרבינדן: פראַגעס און ענטפערס, זאַצן אין דער איצטיקער צײַט מיט זאַצן אין דער קומעדיקער צײַט, אין דער פאַרגאַנגענער צײַט. שפּעטער קען מען לויט די פריִערדיקע אָנווײַזונגען דורכפירן אַ שפּיל וואו די תּלמידים זאָגן כּסדר אַרויס די זאַצן.

ערשט נאָך דעם אַלעמען קען מען דורכפירן ווײַטערדיקע אַרבעטן אויף שפּראַך־אימיטאַציע מיט געוויסע ענדערונגען וואָס דער תּלמיד דאַרף דורכפירן.

לערער: קינדער, איך וועל אײַך עפּעס הייסן טאָן. ווען איר פאָלגט מיר אויס זאָגט מיר וואָס איר טוט.

לערער:	די קינדער ענטפערן קאָלעקטיוו:
זעצט זיך!	מיר זעצן זיך!
שטעלט זיך!	מיר שטעלן זיך!
לייענט!	מיר לייענען!
שרײַבט!	מיר שרײַבן!

יעדער קינד טוט עפּעס און בעת־מעשׂה זאָגט עס וואָס ס׳טוט. למשל:

איך קוק אויף אַ בילד,
איך שרײַב אַ בריוו

צום פאַרשטיין, ניט דווקא ריידן.

לערער: לויף און ברענג דאָס בוך!
עפן די טיר און פאַרמאַך צוריק,
שרײַב אָן אויפן טאָוול, וויפל איז דער זייגער.

דורך פּאַנטאָמימע אָדער אויף אַן אמת פירן קינדער אויס די באַפעלן און ווײַזן אַז זיי פאַרשטייען וואָס מען וויל פון זיי.

שפּראַכאַרבעט פֿאַרבונדן מיט שרײַבן

מינים אַרבעט

ארונטערשרײַבן און צושטעלן אַ וואָרט:

דער זייגער

דער טאַטע האָט געבראַכט אַ זייגער אין הויז,
קוק איך אויף אים און טראַכט:
ווען שלאָפֿט דער זייגער זיך אויס,
אַז ער גייט סײַ בײַ טאָג, סײַ ————?...

אויפֿגאַבע: שרײַב איבער דאָס ליד. טראַכט אַליין צו דאָס וואָרט.

איבערשרײַבן און צושטעלן די פֿאַרפֿעלטע ווערטער

אויפֿגאַבע. איבערשרײַבן און צושטעלן די פֿאַרפֿעלטע ווערטער:

דער לערער שרײַבט אויפֿן ————	בילדער
די קינדער שרייבן אין די ————	טינט
אויפֿן טיש שטייט אַ טינטער מיט ————	העפֿטן
אויפֿן וואַנט הענגען ————	טאָוול

מײַן מאַמע זיצט און שרײַבט אַ ————	צײַטונג
דער טאַטע לייענט אַ ————	בריוו
מײַן שוועסטערל מירל שפּילט זיך מיט איר ————	בילדער
איך קוק אַרײַן אין אַ בוך מיט שיינע ————	ליאַלקע

אויפֿגאַבע. איבערשרײַבן און צושטעלן די פֿאַרפֿעלטע ווערטער:

איך לייען אַ ————	טינט
איך שרײַב מיט אַ ————	בוך
איך מעק אָפּ מיט אַ ————	בלײַפֿעדער
אין טינטער איז מער ניטאָ קיין ————	מעקער

אויפֿגאַבע. שרײַב אַרײַן דאָס וואָרט, וואָס פֿעלט.

דער פּויער אַקערט זײַן ————	טײַך
די קינדער נעמען אַראָפּ די פּרוכט פֿון די ————	לאַנקע
די פֿישערס כאַפּן פֿיש אין ————	פֿעלד
די שניטערס שנײַדן היי אויף דער ————	ביימער

צונויפֿשטעלן ווערטער־ביכלעך

אויפֿגאַבע: שטעל צונויף אַ ווערטער־ביכל פֿון אַלע ווערטער, וואָס האָבן צו טאָן מיט וואַלד און פֿעלד.

וואַלד, פֿעלד, לאָנקע,ביימער, גראָזן, הימל (נאָך).

אויסשטעלן אין ריכטיקער אָרדענונג

די טעג פֿון דער וואָך.

שרײַב איבער די טעג פֿון דער וואָך אין אַ ריכטיקער אָרדענונג: זונטיק, פֿרײַטיק, דינסטיק, דאָנערשטיק, מיטוואָך, מאָנטיק, שבת.

פֿאַרענדיקן זאַצן וואָס זייער אָנהייב ווערט געגעבן

אויפֿגאַבע. אָנשטאָט דעם שטריך שטעל צו ווערטער וויפֿל דו ווילסט און וועלכע דו ווילסט, אַבי עס זאָל זיך באַקומען אַ זאַץ.

שרײַב אַריבער די פֿאַרטיקע זאַצן אין העפֿט. ווען דו ענדיקסט אַ זאַץ שטעל אַ פּינטעלע.

די קינדער זײַנען אַרויס פֿון ——————

די מאַמע גיט עסן די ——————

דאָס הינטל ——————

דאָס קעצל ליגט און ——————

איך הער אַ ——————

דער גלאָק ——————

ס'איז גוט צו האָבן אַ ——————

איך האָב פֿײַנט רעגנדיקע ——————

ווינטער איז בעסער פֿון ——————

אונדזער לערער איז אַ ——————

איך האָב ליב צו ——————

מאָרגן איז מײַן ——————

איינפֿאַכע גראַמאַטישע געניטונגען

צושטעלן דאָס פּאַסיקע וואָרט

ווי זאָגט מען?

דער ברודער	די שוועסטער
דער טאַטע	די ________
דער זון	די ________
דער זיידע	די ________
דער פֿעטער	די ________

רעטעניש: ווער בין איך? דעם טאַטנס אַ קינד און ניט קיין זון?

צושרײַבן לויטן מוסטער

גיין	איך גיי	טרינקען	איך ________
לויפֿן	איך ________	וויינען	איך ________
עסן	איך ________	שרײַען	איך ________
זאָגן	איך ________	שפּרינגען	איך ________
רעדן	איך ________	זינגען	איך ________
שלאָפֿן	איך ________	לייענען	איך ________

פֿאַרענדיקן לויטן מוסטער

איצט און שפּעטער.

אויפֿגאַבע.

גיין	איך גיי	איך וועל גיין
לויפֿן	________	________
עסן	________	________
זאָגן	________	________
ריידן	________	________
פֿאַרשטיין	________	________
זיצן	________	________
שלאָפֿן	________	________

איך וועל זיך

איך שפּיל זיך	איך וועל זיך שפּילן
איך לערן זיך	איך וועל זיך לערנען
איך וואַש זיך	איך וועל זיך וואַשן
איך צעשנייַד זיך	איך וועל זיך צעשנייַדן

שמועסן אין קלאַס „א״

די ניט־איינהײַטלעכקייט פון קינדער־באַשטאַנד אין פּרט פֿון ייִדיש איז ניט קיין ענין וואָס ווערט ליקווידירט צום סוף פֿון ערשטן יאָר. יאָרן לאַנג וועט דער אונטערשייד זיך קלאָר מערקן. דאָס אָרט פֿון שמועס אין לערן־מעטאָד וועט זײַן אָפּהענגיק אָן דעם מין תּלמידים, אָן זייער גראַד וויסן און פֿאַרשטיין ייִדיש.

פֿאַר קינדער וואָס ריידן ייִדיש, וואָס פֿאַרמאָגן שוין די סטרוקטור פֿון ייִדישן זאַץ, מעג ער זײַן אָרעם און פּרימיטיוו ביז גאָר, איז שמועסן אַ זייער נייטיקער לערן־מעטאָד. דורכן שמועס וועלן בײַם קינד צוקומען נײַע ווערטער, אויסדרוקן; דאָס קינד וועט זיך לערנען אַרויסזאָגן צום פּונקט, זיך מאַכן פֿאַרשטענדלעך.

אַפֿילו קינדער וואָס ריידן שוין ס׳לשון דאַרף מען לערנען: א) ריידן אין געבונדענע זאַצן; ב) ריידן לענגער וועגן איין ענין; ג) לערנען ווי אַזוי זיך קלאָר אויסצודריקן; ד) ווי צו דערקלערן עפּעס; ה) ווי צו דערציילן קורץ, אָבער דאָך מיט אַן אָנהייב און אַ סוף, אינטערעסאַנט געגנוג אַזוי אַז אַנדערע זאָלן וועלן הערן.

„לערנען״ — באַטײַט אין די אַלע פֿאַלן שאַפֿן געלעגנהייטן וואו קינדער האָבן אַ מעגלעכקייט די אַלע פֿונקציעס פֿון שפּראַך צו דערפֿילן. נאָר זייער פֿאָרזיכטיק און איידל, ס׳רובֿ בדרך סוגעסטיע, קען דער לערער פֿאַרריכטן די יונגע שמועסערס.

אַזעלכע שמועסן קען מען אָנהייבן אויף פֿאַרשיידענע אופֿנים: שמועסן קען מען אין שײַכות מיטן געלייענטן, אונטערן פֿרישן אײַנדרוק פֿון געהערטן.

שמועסן קען מען אַרום אַ טעמע אין וועלכער דער לערער פֿאַראינטערעסירט דורך אַ קורצן אַרײַנפֿיר. שמועסן קען מען ווען מען דערמאָנט זיך ענלעכע איבערלעבונגען, געשעענישן ווי די וואָס ווערן באַשריבן, דערציילט.

שמועסן קען מען דורך דעם וואָס פֿון צײַט צו צײַט ברענגען די קינדער אין קלאַס זאַכן, שפּילצײַג, קליינע מתּנות וואָס זיי האָבן געקראָגן, ווײַזן די אַלע זאַכן פֿאַר די קינדער און דערציילן. („ווײַז און דערצייל״ הייסט עס אין דער אַמעריקאַנער שול).

די אַלע פֿאָרמען פֿון שמועס זײַנען ניט גילטיק פֿאַר קינדער וואָס זייערע ידיעות אין ייִדיש באַגרענעצן זיך בלויז מיט פֿאַרשטיין, אָבער די סטרוקטור פֿון ייִדישן זאַץ פֿעלט זיי. דער ייִדיש־פֿאָרמעג פֿון די קינדער איז זייער אַ מאָדנער: די קינדער פֿאַרמאָגן אין זייער שפּראַך סובסטאַנטיוון, ווערבן (ס'רובֿ אין אינפֿיניטיוו), אָבער זיי ווייסן ניט ווי צו נוצן פּרעפּאָזיציעס, בינד־ווערטער, די מאָדאַלע ווערבן און פּראָנעמס. די קינדער האָבן נאָך ניט באַהערשט דעם ווער־טער־סדר פֿון ייִדישן זאַץ, זיי בייגן ניט דעם ווערב. ייִדיש איז בײַ זיי אַ הויפֿן ווערטער, ניט באַלאַנסירט, אָן די אַקטיווע שפּראַכ־טיילן, אָן די פֿאָרעם־ווערטער. אַלץ איז אין אַ צושטאַנד פֿון תּהו ובֿהו וואָס דאַרף ערשט באַקומען פֿאָרעם (לינגוויסטישע פֿאָרעם). אין אַזאַ פֿאַל איז ניט שײַך פֿרײַ צו שמועסן. פֿורעמען די וועלט פֿון וואָרט וועלן די קינדער קענען נאָר אין דער געשטאַלט פֿון עפּעס אַ מוסטער, וואָס איטלעך מאָל וועט ער פֿאַר זיי דערשײַנען אין אַן אַנדער געשטאַלטונג. צו ערשט גאָר פּשוט, שפּעטער אַלץ מער און מער קאָמפּליצירט.

מיט יונגע תּלמידים מוז מען זיך דערבײַ פֿאַרלאָזן אויף אַלערליי השפּעות דירעקטע און אומדירעקטע; מען מוז אויך אײַנטיילן די אַרבעט פֿון באַשאַפֿן און אויספֿורעמען דאָס אייגענע לשון אויף קליינע פּרוּוון און פֿאַרמעסטן.

די אומדירעקטע השפּעות וואָס העלפֿן אַז בײַם קינד זאָל זיך סוף־כּל־סוף פֿורעמען די שפּראַך־פֿאָרעם פֿון ייִדיש וועט זײַן:

א) דאָס געריידטע לשון פֿון לערער, וואָס מוז זײַן קלאָר, בילד־לעך, פּרעציז;

ב) די דערציילונגען, געשיכטעס וואָס די קינדער לייענען פֿון בוך;

ג) די שריפֿטלעכע אַרבעטן וואָס די קינדער פֿירן דורך (אָרונ־טערשרײַבן פֿון בוך, דיקטאַטן);

ד) די שפּראַך פֿון אָרום. די קינדער ווי ווייניק ייִדיש זיי זאָלן ניט קענען הייבן אָן ביסלעכווײַז זיך צוצוהערן צו דעם אָרום און דערהערן ייִדיש, דערפֿילן ווי עס לעבט.

די דירעקטע השפּעות וועלן קומען פֿון די אַלע מינים אַרבעטן וואָס זיינען פֿריִער אויסגערעכנט געוואָרן, באַזונדערס פֿון די וואו דער תּלמיד באַרגט די נייטיקסטע ווערטער בײַם לערער פֿון מויל. ווען די געניטונגען זײַנען פֿאַרבונדן אָרום אַ טעמע און עס שאַפֿט

זיך דער אײַנדרוק, די אילוזיע, דאָס געפֿיל פֿון אַ שמועס, רופֿן עס די מעטאָדיקערס אַ „קאָנווענציאָנעלער שמועס", אין ייִדיש איז גלײַכער — כּמו־שמועס.

די ווײַטערדיקע רשימה פֿון טעמעס איז גוט פֿאַר פֿאַרשיידענע געלעגנהייטן. נאָר אין איין פֿאַל זײַנען עס טעמעס פֿאַר פֿרײַע שמועסן, אין צווייטן פֿאַל זײַנען עס טעמעס פֿאַר כּמו־שמועסן, וואו די טעמע פֿאַרבינדט נאָר די סעריע געניטונגען אין אַ גאַנצקייט.

אָפֿט מאָל זײַנען די טעמעס נאָר אַן אָנרעגונג פֿאַר פּשוטע קורצע דיקטאַטן וואָס ווערן נאָך דעם אינטענסיוו באַאַרבעט מינדלעך כּדי אײַנצולערנען די נײַע אויסדרוקן, דער עיקר דעם ווער־טער־סדר פֿון באַשטימטע זאַצן.

אַן אַנדער מאָל קענען די טעמעס זײַן ניצלעך בײַם צוגרייטן אָדער אָפּזוכן פֿאַר די קינדער קורצינקע געשיכטעס פֿאַרן מינדלעכן שמועס, איבערדערציילן, ענטפֿערן אויף פֿראַגעס. די טעמעס ווײַזן אַן וועלכע געביטן פֿון לעבן עס לוינט זיך אָנרירן בײַם לערנען ריידן און שרײַבן ייִדיש.

טעמעס פֿאַר שמועסן, קאָלעקטיווע דערציילונגען,

שמועסן און דיקטאַטן*)

דאָ ווערן געגעבן די סאַמע פּשוטסטע טעמעס צו העלפֿן די קינדער ריידן, אויסצודריקן זיך. אַנדערע שמועסן וועט מען פֿאַר־שטייט זיך פֿירן אין שײַכות מיט די געשיכטעס פֿון ייִדישן אַמאָל, וואָס די קינדער וועלן הערן, אין שײַכות מיט די ייִדישע יום־טובֿים און ספּעציעלע ייִדישע טעמעס.

די שול

וואָס זע איך אין שול. וואָס נעם איך מיט אין שול. וואָס דאַרף איך האָבן צו קענען שרײַבן. איך האָב פֿאַרגעסן צו ברענגען. איך בין שפּעט געקומען. איך וויל גיין אין דער ייִדישער שול. מײַן מאַמע העלפֿט מיר אין דער היים. דער זיידע הערט ווי איך לייען ייִדיש. איך האָב ליב צו זינגען ייִדישע לידער.

---

*) פּראָיעקט פֿון פּראָגראַם פֿאַר ייִדיש, אַרויסגעגעבן פֿון אַרבעטער־רינג אין 1939, צונויפֿגעשטעלט פֿון יודל מאַרק.

די היים

וואָס טוט די מאַמע? מײַן מאַמע איז אַזאַ גוטע! די מאַמע נעמט מיך מיט. וואָס די מאַמע האָט מיר געקויפֿט. איך העלף דער מאַמען. וואָס די קינדער האָבן געגעבן דער מאַמען. ווען די מאַמע איז ניטאָ אין דער היים.

דער טאַטע קומט אַהיים! דער טאַטע ברענגט שיינע זאַכן. וואָס טוט דער טאַטע? ווען איז דער טאַטע אין דער היים? וואָס טוט דער טאַטע אין דער היים? איך גיי מיטן טאַטן שפּאַצירן. דער טאַטע, מײַן שוועסטערל און איך. ווי אַזוי דער טאַטע שפּילט זיך מיט אונדז. דער טאַטע פֿרייט זיך ווען איך לייען ייִדיש. וואָס לייענט דער טאַטע?

מײַן קליין ברודערל האָט שוין אַ ציינדל. וואָס טוט מײַן גרויסער ברודער. איך לערן מײַן קליין שוועסטערל. מײַן ברודער איז אַ שטיפֿער. אונדזער פֿאַמיליע.

דער זיידע איז אַן אַלטער. דעם זיידנס ברילן. שאַ, שטיל, דער זיידע שלאָפֿט. מיר גייען צום זיידן. גוט מאָרגן, זיידע! וואָס די באָבע האָט מיר געגעבן. די באָבע איז אַ גוטע. די באָבע באַקט געשמאַקע קיכעלעך. די מאַמע און די באָבע ריידן. איך זינג אַ ייִדיש לידל פֿאַרן זיידן און דער באָבען.

וויפֿל צימערן זײַנען דאָ בײַ אונדז. וואו שלאָף איך. וואו האָב איך ליב צו זיצן. וואו מיר האָבן פֿריִער געוואוינט. מיט וועמען שפּיל איך זיך אין דער היים. וואו זײַנען מײַנע זאַכן. מײַן בעט. וואו שרײַב איך אין דער היים.

וואָס זעט מען אין קיך. פֿאַר וואָס געפֿעלט מיר צו זײַן אין קיך. מיר וואַרטן אויף געסט. געסט קומען, געסט קומען! גוטע זאַכן פֿאַר געסט. ווען מײַנע חבֿרים קומען צו מיר.

ווי אַזוי איך האָב געקראָגן אַ הינטעלע. מיר האָבן אַ פֿייגעלע. אונדזערע פֿישעלעך.

מײַן טאָג

ווען שטיי איך אויף. וואָס טו איך אין דער פֿרי. גענוג געשלאָפֿן! אַ מעשׂה מיטן וואַשן זיך. איך לויף אין שול. ווען בין איך אויפֿן גאַס. ווען לייען איך. איך האָב ניט קיין צײַט זיך צו שפּילן! וואָס טו איך אין אָוונט. שבת פֿאַר מיטאָג. די טעג ווען איך גיי אין שול.

גע ש ע נ י ש ן

זיך צעקלאַפּט. געפֿאַלן און זיך גאַרניט ווי געטאָן. זיך צע־שניטן אַ פֿינגער ביז בלוט. אַראָפּגעפֿאַלן! נאָס געוואָרן אונטערן רעגן. געכאַפּט אַ פֿייגעלע. איך האָב זיך געשעמט. איז דאָס געווען אַ גוטער טאָג! איך גדענק עס! איך האָב עס אַליין געזען!

נעכטן איז געווען מײַן געבוירנטאָג. וואָס איך האָב געקראָגן צו מײַן געבוירנטאָג. בײַ מײַן חבֿרטע אויף איר געבוירנטאָג. מײַן ברודערס געבוירנטאָג איז געווען אַזאַ פֿריילעכער!

מיר זײַנען אַלע געפֿאָרן צום פֿעטער. מיר פֿאָרן מיט אַ גרויסער שיף. האָב איך זיך געפֿרייט!

איך בין געווען קראַנק. איך בין שוין ווידער געזונט. מײַן ברודערל איז קראַנק. דער דאָקטער איז געקומען. מײַן שוועסטערל שרעקט זיך פֿאַרן דאָקטער.

ח בֿ ר י ם א ו ן ש פּ י ל

מײַן בעסטער חבֿר. מײַן חבֿרטע העלפֿט מיר. וואָס האָט מיר מײַן חבֿרטע געגעבן. אַלע מאָל שפּילן מיר זיך צוזאַמען. וואָס האָב איך צוגעזאָגט מײַן חבֿר. מײַן חבֿרטע וואוינט לעבן אונדז.

מיר וואַרפֿן זיך מיט שניי. אויף אַ שליטעלע. מיר האָבן געמאַכט אַ שניימענטש. וואו איז דער שניימענטש.

צ ײַ ט

אַ מעשׂהלע מיט אַ זייגער. זאָל שוין זײַן פֿרילינג! ווען די בלעטער פֿאַלן פֿון די ביימער. עס רעגנט אַ גאַנצן טאָג. אַ שניי! אַ שניי! די וועלט איז אַ ווײַסע. עס איז געווען אַזוי קאַלט.

די ביימער זײַנען ווידער גרין. מיר שפּילן זיך ווידער אין גאַס. אין אַ הייסן טאָג. איז דאָס געווען היים! איך וועל פֿאָרן אין קעמפּ. מיר זײַנען געווען אין דאָרף. וואָס האָב איך געזען אין דאָרף. מיר פֿאָרן כאַפּן פֿיש. מיר זײַנען אַוועק אין וואַלד.

אַ לשנה טובֿה טאַטע־מאַמע! ווי שיין איז געווען די סוכּה! דער חנוכּה יום־טובֿ בײַ אונדז אין שול.

דער פֿריילעכער פּורים. חמשה עשׂר בשבֿט — אין ישׂראל פֿלאַנצן איצט די קינדער ביימער! מיר זײַנען געוועזן בײַם זיידן צום סדר. נײַע קליידער צו פּסח. עס איז געוועזן אַזוי פֿריילעך!

קליידונג און עסנוואַרג

וואָס טראָג איך. איך וואַרט ביז מען פֿאַרריכט מײַנע שיך. צעריסן דאָס קליידל. דאָס קליידל איז ריין. די פֿאַרבן פֿון קליידער. געהאָלפֿן וואַשן. אַ נײַער מאַנטל. שמוציקע שיך.

וואָס איך האָב געגעסן. איך האָב פֿײַנט זופּ. איך האָב ליב עפּל. דער מיטאָג. „מאַמע גיב מיר נאָך!" זי וויל קיין זאַך ניט עסן. געכאַפּט בײַם נאַשן. מער פֿון אַלץ האָב איך ליב צו עסן...

די גאָס

וואָס זע איך אין גאָס. וואָס זע איך דורך דעם פֿענצטער. ביימער און בלומען אויף אונדזער גאַס.

אַרבעט

וואָס קען איך טאָן. איך בין אַ גאַנצן טאָג פֿאַרנומען. מער פֿון אַלץ האָב איך ליב צו קלעפּן (נייען, שערן, מאָלן, אויפֿראַמען).

אַלע אַרבעטן

וואָס טוט דער בעקער (דער קרעמער, דער שנײַדער, דער דאָקטער, דער לערער). אין דאָרף האָב איך געזען ווי מענטשן אַרבעטן אויף אַ פֿעלד.

בריוו

דער ערשטער בריוו צום זיידן. אַ בריוועלע דער חבֿרטע. אַ בריוו פֿון דער מומען. אַ בריוו נאָך פּסח. אַ בריוו וועגן ווינטער. אַ בריוול אַ קראַנקן חבֿר. אַ בריוו דעם לערער.

לערנען אויסלייג

כאָטש עס איז שוין כּמעט ווי אַ מינהג אין דער ייִדישער שול אָנצוהייבן לערנען די קינדער שרײַבן צוזאַמען מיטן לייענען, זײַנען אָבער דאָס רובֿ מעטאָדיקערס בפּירוש קעגן אַזאַ אײַנשטעל.

אין די אייראָפּעיִשע שולן, אַרײַנגערעכנט די ייִדישע שולן אין אייראָפּע, פֿלעגט מען אָנהייבן פֿון שרײַבן. אין די פֿאַראייניקטע שטאַטן הייבט מען אָן פֿון לייענען. די לערערס וואָס הייבן אָן פֿון שרײַבן שטיצן זיך אויפֿן פֿאַקט וואָס שרײַבן איז אין אַ גרויסער מאָס דער איינציקער אופֿן צו פֿאַרבינדן מיטן לימוד דעם מאָמענט פֿון א ר ב ע ט. בײַם שרײַבן איז פֿאַראַן אַ סך מער וואָס צו טאָן ווי בײַם לייענען.

פֿון דער אַנדערער זײַט איז אָבער ניט אָפּצולייקענען אַז אין דעם אַרום זעען קינדער מער געדרוקטס, ווי געשריבנס. אָנהייבן צוזאַמען אי לייענען אי שרײַבן שאַפֿט פֿאַר ייִנגערע קינדער אַ גאַנ־צע ריי קאָמפּליקאַציעס.

די צוויי באַזונדערע א״ב זײַנען אַ גרויסער שטער. עס איז אַ סך בעסער אַז די קינדער זאָלן אויף איין געביט, אָדער אויפֿן געביט פֿון לייענען אָדער אויפֿן געביט פֿון שרײַבן, אַרויסווײַזן אַ פּעולה און דאָס וועט שוין דערמוטיקן מיט מער חשק אונטערצונעמען דאָס אַנדערע. פֿון וואָס אָנצוהייבן דאַרף, פֿאַרשטייט זיך, באַשטימען דער לייען־מעטאָד. דער קלאַנגען־מעטאָד פֿאָדערט אָנצוהייבן פֿון שרײַבן און ביסלעכווײַז אַריבערצוגיין צום לייענען. דער וויזועלער מעטאָד פֿאָדערט אָנצוהייבן פֿון לייענען.

די קינדערשע הענט מוזן דאָך אָבער זײַן טעטיק. באַנוצט זיך צוליב דעם דער לערער מיט אַ באַזונדערן סאָרט „שרײַבן״, וואָס ברענגט ניט אַרײַן קיין נײַעם א״ב און שאַפֿט גלײַכצײַטיק נײַע אַר־בעטס־מעגלעכקייטן, וואָס דינען אי ווי אַ צוגרייטונג צום שרײַבן אי ווי אַ הילף פֿאַרן לייענען.

א) שרײַבן קען מען, למשל, צונויפֿשטעלנדיק ווערטער פֿון אַ באַוועגלעכן א״ב. אַזאַ א״ב דאַרף דער לערער האָבן איינעם פֿון

גרויסן פֿאָרמאַט פֿאַר קאָלעקטיווער אַרבעט און אַ סך עקזעמפּליאַרן פֿון קלענערן פֿאָרמאַט פֿאַר איטלעכן קינד באַזונדער. דער לערער קען ביידע א״ב אליין צוגרייטן. אויב עס איז שווער גלײַך מיט אַ מאָל צוצוגרייטן דעם אינדיווידועלן א״ב, קען דער לערער צוגרייטן, בים־לעכווײַז פֿאַרטיילנדיק צווישן די קינדער, בלויז די נייטיקע אותיות פֿאַר די ווערטער, וואָס מען לערנט בעת מעשׂה. די אותיות קענען די קינדער האַלטן אין קאָנווערטן, וואָס זיי קלעפּן אַרײַן אין זייער העפֿט.

פֿאַרשטייט זיך, אַז עס וואָלט געווען אַ גוטע זאַך ווען עס איז מעגלעך צוצוגרייטן אַ ספּעציעל קעסטל פֿאַר אַן א״ב מיט באַזונדערע אָפּטיילונגען פֿאַר יעדן אות, כּדי די קינדער זאָל זײַן גרינגער צו געפֿינען די נייטיקע אותיות.

ב) שרײַבן קען מען אויך מיט אַ פֿאַראײַנפֿאַכטן א״ב, וואָס די קינדער דרוקן אַליין. דער דאָזיקער פּרימיטיווער א״ב איז אַ סך באַקוועמער ווי דער געוויינלעכער. ער באַשטייט כּמעט דורכוים פֿון שטעקעלעך. זײַן מעלה איז וואָס ער איז אַ גרויסע הילף בײַם לייענען בעת דער געשריבענער א״ב איז אין אָנהייב אַ שטער. צו־ליב זײַן ענלעכקייט צו דעם געדרוקטן א״ב און זײַן פּשוטקייט איז ער דער סאַמע געווינטשטער אופֿן פֿון שרײַבן, איידער די קינדער טרעטן אַ ביסל שפּעטער צו צום אמתן געשריבענעם א״ב.

ג) אַ פֿאָרעם פֿון שרײַבן איז אויך דאָס רעקאָנסטרואירן מעשׂה־לעך און דאָס שאַפֿן נײַע מעשׂהלעך פֿון פֿאַרטיקע ווערטער אָדער זאַצן: די אַלע אַרבעטן האָבן אין זיך מאָמענטן וואָס זײַנען אין תּוך אַ צוגרייטונג צום שרײַבן.

ד) אויסשנײַדן אותיות פֿון פּאַפּיר און באַפאַרבן זיי, וואו מעגלעך אויסקלעפּן פֿון ליים אותיות און ווערטער, איז פֿאַר יִונגערע קינדער אַן אַרבעט וואָס מען קען אויסנוצן כּדי אַרײַנצוברענגען דעם מאָמענט פֿון אַרבעט בײַם לערנען די קינדער לייענען. פֿרִיער אָדער שפּעטער וועט אָבער דער לערער מוזן אַריבערגיין צום סי־סטעמאַטישן שרײַבן און פֿון דעם מאָמענט אָן וועלן ביידע געניטונגען אַנטוויקלען זיך פּאַראַלעל.

ווי לאַנג זאָל בכן זײַן דער אָפּשניט צווישן שרײַבן מיטן פּרי־מיטיוון א״ב און אמתדיקן שרײַבן. בדרך כּלל דאַרף עס בײַם וויזועלן מעטאָד זײַן אָפּהענגיק פֿון דעם עלטער און פֿון דער פֿעאיקייט פֿון די תּלמידים. ווי נאָר דאָס דרוקן איז מער ניט נייטיק פֿאַרן לייענען און די קינדער קענען לייע־

נען אַ גאָר גרינגן טעקסט דאַרף מען צוטרעטן צום שרײַבן. אין די אַמעריקאַנער באַדינגונגען וועט עס באַטײַטן אַז לכל הפּחות אויפֿן געביט פֿון שרײַבן וועט דער לערער קענען האָבן אַ מער אָדער ווייניקער איינהײַטלעכן קלאַס. אַ גוטער סימן וועט אָנצוהייבן שרײַבן איז א) די פֿעאיקייט פֿון די קינדער אַליין צוזאַמענצושטעלן ווערטער. ב) די קענטשאַפֿט פֿון אָנרופֿן די באַזונדערע אותיות. מיט קינדער וואָס באַגעגענען ניט קיין באַזונדערע שוועריקייטן בײַם לייענען קען מען אָנהייבן שרײַבן — אויף דער פֿינפֿטער — זעקסטער וואָך; מיט אַנדערע קינדער דאַרף מען אָפּוואַרטן אַ סך לענגער.

דער כּאַראַקטער פֿון אונדזער אויסלייג

(אַלגעמיינע באַמערקונגען)

ווי יעדער אַנדער אויסלייג איז אויך דער ייִדישער באַזירט אויף דרײַ פּרינציפּן, דעם פֿאָנעטישן, דעם מאָרפֿאָלאָגישן און דעם היסטאָרישן. אַזעלכע ווערטער ווי „מאַמע, טאַטע, גייט, שטייט", ווערן געשריבן פֿאָנעטיש. „לעבט, זאָגט, בלאָזט", ווערן שוין אויסגעלייגט לויט דעם מאָרפֿאָלאָגישן פּרינציפּ פֿון אונדזער אָרטאָגראַפֿיע. „אפֿשר, כּדי, במילא", ווערן אויסגעלייגט אויפֿן טראַדיציאָנעלן אופֿן, לויטן היסטאָרישן פּרינציפּ הייסט עס.

די אײַנטיילונג דאַרף מען פֿון דעסטוועגן ניט באַטראַכטן פֿאַר אַ דורכויס שטרענגע. אין איין און דעם זעלבן וואָרט קען ווירקן מער ווי איין פּרינציפּ.

פֿון שטאַנדפּונקט פֿון לערן-מעטאָד איז אָבער דאָך באַרעכטיקט די קלאַסיפֿיקאַציע.

אויב בײַ די ווערטער וואָס ווערן אויסגעלייגט פֿאָנעטיש איז דער עיקר נייטיק די קענטעניש פֿון ריכטיק הערן און ריכטיק אַרויסזאָגן דאָס וואָרט, איז דאָס אין גאַנצן ניט גענוג בײַ יענע ווערטער וואָס ווערן אויסגעלייגט מאָרפֿאָלאָגיש, ווען מען לייגט אויס בפּירוש אַנדערש ווי מען הערט. דער תּלמיד דאַרף וויסן דעם ספּעציפֿישן כּלל, ער דאַרף זײַן באַקאַנט מיטן שורש פֿון וואָרט, (געזאָגט—זאָגן, שרײַבט—שרײַבן).

אַוודאי זײַנען די שוועריקייטן גרויס ווען דער היסטאָרישער פּרינציפּ ווערט אָנגעווענדט. דאָ גייט זיך שוין די שריפֿטפֿאָרעם

זייער שטאַרק פֿונאַנדער מיט דעם אויסזען פֿון וואָרט ווי דאָס קינד דערוואָרט עס צו זען. די ווערטער וואָס שטאַמען אָפּ פֿון העברעאיש און ווערן אויסגעלייגט לויט דעם טראַדיציאָנעלן אויסלייג, דאַרף מען לערנען אויפֿן שטייגער ווי אַנדערע פֿעלקער לערנען זייערע קינדער אַ ניט־פֿאָנעטישן ווערטער־אוצר. די ווערטער ווערן ס'רובֿ פֿאַרגעדענקט גאַנצערהייט.

דאָס דאַרף פֿון דעסטוועגן ניט הייסן, אַז וואו עס זײַנען פֿאַראַן פשוטע כּללים טאָרן זיך די קינדער צו זיי ניט צוגעוואוינען.

עס פֿאַרשטייט זיך אַז די ערשטע ווערטער וואָס די קינדער דאַרפֿן זיך לערנען שרײַבן דאַרפֿן זײַן אַזעלכע וואָס לייגן זיך אויס פֿאָנעטיש. געווים וואָלט געווען לעכערלעך אין גאַנצן אויסצושליסן ווערטער וואָס לייגן זיך אויס מאָרפֿאָלאָגיש און צוליב דעם ווידער באַקומען געקינצלטע טעקסטן. דאָ רעדט זיך בלויז וועגן אַ טענדענץ. די טענדענץ דאַרף זײַן אויסצולערנען די קינדער שרײַבן ריכטיק די פֿאָנעטישע ווערטער. דערגרייכן וועלן עס די קינדער דעמאָלט ווען זיי וועלן קענען צעטיילן ווערטער אויף טראַפֿן און קלאַנגען און ווען די ווערטער פֿון זייער שפּראַך־אוצר וועלן זיי אי הערן, אי אַרויסזאָגן קלאָר. די גרײַזן אין אויסלייג זײַנען אָפֿט מאָל גרײַזן אין אַרויסריידן דאָס וואָרט. די פֿאַרבעסערונג פֿון אויסלייג וועט בײַ די קינדער גיין האַנט אין האַנט מיט זייער דערוואָרבן ס'לשון מינדלעך.

מען דאַרף אויך ניט פֿאַרגעסן, אַז קינדער וואָס האָבן מער געלייענט און געשריבן, מער געהאַט צו טאָן מיט ווערטער און מיט זייער אויסזען, וואָס זײַנען מיט ווערטער, הייסט עס, מער באַקאַנט, וועלן מאַכן ווייניקער גרײַזן. די נאַטירלעכע פֿעאיקייט צו באַמערקן קליינע אונטערשיידן אין ווערטער שפּילט אויך אַ ראָלע. טייל מענטשן ווערן געבוירן מיט אַזאַ פֿעאיקייט. אַנדערע פֿאַרמאָגן די דאָזיקע פֿעאיקייט ניט. אַן ערך דרײַ פּראָצענט תּלמידים זײַנען אין דעם פֿאַל הינטערשטעליק. אויך אינטעליגענץ איז אַ פֿאַקטאָר, כאָטש די קאָרעלאַציע פֿון אינטעליגענץ און אויסלייג איז אַ קליינע.

אַרונטערשרײַבן

די סאַמע פּשוטסטע אַרבעטן זײַנען פֿאַרבונדן מיט אַרונטערשרײַבן. צו ערשט שרײַבן קינדער אַריבער בײַ זיך אין העפֿט, ווערטער, זאַצן און פּאַראַגראַפֿן וואָס דער לערער האָט אָנגעשריבן אויפֿן

טאוול, שפעטער קענען קינדער אפשרייבן פון בוך לויט די פארגע-
בונגען פון לערער. דאס ארונטערשרייבן דארף אבער קומען ערשט
נאך אן אנאליז פון טעקסט.

לסוף קענען זיך קינדער געניטן אין פארשרייבן לידער אדער
פאעמעס וואס זיי האבן איינגעלערנט אויף אויסנווייניק, אויב די
לידער זיינען נאר ארטאגראפיש ניט צו שווער און פאסן זיך אריין
אין דער ארבעט. עטלעכע באווארענישן זיינען נייטיק אין שייכות
מיטן ארונטערשרייבן.

א) מען דארף שרייבן דעם מוסטער מיט א קלארער, פיינער
האנטשריפט. עס איז בעסער ווען דער לערער שטעלט צונויף דעם
טעקסט פאר די קינדער אין די אויגן. עס איז גאר גוט ווען די קינדער
אליין באטייליקן זיך אין צונויפשטעלן דעם טעקסט און דער לערער
רעדאגירט בלויז. ער געפינט גרינגע און פאסיקע זאצן פאר מער
קאמפליצירטע, ער צעטיילט לאנגע זאצן און פארפשוט זיי. דאס אויפ-
געשריבענע אויפן טאוול, שרייבן אלע ארונטער אין די העפטן.

ב) איידער מען נעמט זיך צום ארונטערשרייבן, ליי ענ ען
די קינדער דעם טעקסט. עס איז גוט ווען מען לייענט עטלעכע מאל.
צוליב דעם איז בעסער ווען דאס לייענען ווערט וואריאירט.

ארונטערשרייבן איז בדרך כלל א גוטע געניטונג, באזונדער
איז דאס א גוטע געניטונג פאר אנהייבערס; זי ווערט אבער לאנג-
ווייליק ווען דאס ארונטערשרייבן איז ניט וואריאירט, ווען ס'איז
ניט מאטיווירט; קינדער זעען ניט איין למאי דאס ארונטערשרייבן
איז אין דער אמתן נייטיק. פון ארטאגראפישן שטאנדפונקט האט ניט
די געניטונג קיין ווערט, ווען דער לערער האט די קינדער ניט צו-
געגרייט און דעם טעקסט האט דער קלאס ניט אנאליזירט.

עס זיינען מעגלעך אזעלכע וואריאציעס פון ארונטערשרייבן:

א) דער לערער שרייבט אן א פראזע אויפן טאוול, די קינדער
קוקן זיך גוט צו. דער לערער פארהענגט אדער פארדעקט דאס גע-
שריפט און די קינדער שרייבן פון אויסנווייניק (ד"ר דעקראלי). די
דאזיקע ארבעט איז נייטיק כדי צוצוגעוואוינען די קינדער צו שרייבן
לויט ווערטער און נאך בעסער לויט פראזעס. דאס ארונטער-
שרייבן אות נאך אות אין דער פולער געשטאלט פון ווארט וויזועל
אדער קלאנגלעך איז ווייניק פראדוקטיוו.

נאכן ארונטערשרייבן דעקט דער לערער צוריק אפ די קורצע
פראזע און די קינדער פארגלייכן זייער געשריפט מיטן מוסטער און

בעסערן אוים די גרײַזן. דער לערער קאָנטראָלירט. די געניטונג טאָר ניט געדויערן לאַנג.

ב) די קינדער קריגן רעטענישן און דאַרפֿן אָנשרײַבן אָדער אויסמאָלן דעם ענטפֿער. בײַם באַשיידן קוקן זיי זיך גוט צו צום טעקסט. די רעטענישן ווערן פֿאַרשריבן כּדי צו פֿרעגן חבֿרים, טאַטע, מאַמע אד"גל.

ג) פֿאַרענדיקן זאַצן, אַרײַנשטעלנדיק פּאַסיקע ווערטער וואָס ווערן געגעבן אונטערן טעקסט, אָדער בײַ דער זײַט צעוואָרפֿן.

ס'איז געקומען דער ——————. עס רעגנט. די בלעטער פֿאַלן אַרונטער פֿון די ——————. פֿריידעלע בענקט נאָך די פֿריילעכע זו־מערדיקע ——————.

טעג, ביימער, האַרבסט, פֿרילינג.

דער גאַנג פֿון אַ לעקציע אין אַרונטערשרײַבן דאַרף אַן ערך זײַן אַזאַ:

1. אײַנשטעלן די אויפֿמערקזאַמקייט. באַקענען די תּלמידים מיטן ציל פֿון דער אַרבעט.

2. צוגרייטונגען צום אַראָפּשרײַבן.

א) לייענען און דערקלערן ווי אַזוי די אויפֿגאַבע דאַרף דורכ־געפֿירט ווערן. באַווײַזן אויף מוסטערן.

ב) לייענען און פֿאַרשטיין אינהאַלטלעך דעם טעקסט.

ג) לייענען און אַנאַליזירן דעם טעקסט פֿון שטאַנדפּונקט פֿון דער אָרטאָגראַפֿיע.

3. אַרונטערשרײַבן דעם טעקסט.

4. קאָנטראָל פֿון דעם ווי אַזוי די תּלמידים האָבן געשריבן די אויסגעטיילטע ווערטער.

5. פֿאַרגעבונג אויף אַ היים (אַ וואַריאַציע פֿון דער זעלביקער אַרבעט).

אויסלייג אין קלאַס „א״*)

1. ווערטער ווערן געשריבן אָפּגערוקט איינס פֿון צווייטן. זיך מערקן:

אַרויסגיין — איך גיי אַרויס
אַראָפּפֿאַלן — איך פֿאַל אַראָפּ

און ענלעכע.

2. די שלאָס-אותיות.

3. דער אות „ר״ סוף וואָרט: דער ברודער. די שוועסטער און אַנדערע. ספּעציעל פֿאַרגעדענקען: דער טאַטע, דער זיידע.

4. אַ און אָן. אַן קומט פֿאַר אַ וואָרט וואָס הייבט זיך אָן מיט אַ און ע.

5. יוד אָנהייב-וואָרט: ייִד, ייִדיש, ייִנגל.

6. די קירצונגען: ס׳ — עס, כ׳ — איך.

7. דער אויסלייג פֿון: חבֿר — חבֿרטע — חבֿרים; אמת, אמתער, אפֿשר, אַ סך, פּנים, אין כּעס, שבת; מעשׂה — מעשׂהלע — מעשׂיות; שורה, אות, אותיות; פּסח — סדר — מצה.

8. די ענדונגען — על, עלע, עלעך.

9. די פֿאַרטראָפֿן: פֿאַר, צע, אַראָפּ, אַרונטער, אויף, אויס.

10. בכלל דער אויסלייג פֿון די גאָר פּשוטע ווערטער פֿון דעם וואָקאַבולאַר.

---

*) פּראָיעקט פֿון פּראָגראַם פֿאַר ייִדיש אין דער עלעמענטאַר-שול, צונויפֿגע-שטעלט פֿון יודל מאַרק, אַרויסגעגעבן פֿון אַרבעטער-רינג אין יאָר 1939.

די אָפֿטסטע ווערטער אין ייִדיש

1

די פּראָבלעם פֿון ווערטער־אוצר איז סײַ אַ מעטאָדישע, סײַ אַ פּראַגראַמאַטישע. מעטאָדיש איז די פּראָבלעם *וויפֿל ווער־טער* אײַנגנטלעך אויפֿצונעמען מיט איין מאָל אויף אַ שעה; ווי אַזוי און ווי אָפֿט איבערצוחזרן די ווערטער; אויף וועלכן אופֿן זיי צו ברענגען פֿאַר די תּלמידים (ווי איינציקע ווערטער, אין זאַצן, אין קורצע מעשׂהלעך, אָדער גאָר אין דיִאַלאָגן). פּראַגראַמאַטיש איז די פּראָבלעם *וועלכע* ווערטער אויפֿצונעמען איטלעך יאָר, די *רשימה* פֿון ווערטער.

דער געוויינלעכער אופֿן אַרויסצובאַקומען אַ ווערטער־רשימה איז דורך אַ ווערטער־ציילונג פֿון אַ פֿאַרשיידנאַרטיקן ליטעראַרישן מאַטעריאַל. מען האָט אויך צונויפֿגעשטעלט ווערטער־רשימות נע־מענדיק אין אַכט אַנדערע פּרינציפּן, דהיינו די נוציקייט, די אויפֿטוע־רישקייט פֿון ווערטער, זייער פֿעאיקייט צו באַשאַפֿן אַ *פֿול* לשון. אין לעצטן פֿאַל האָט מען זיך זייער פֿיל גערעכנט מיט דעם אויף וויפֿל מען קען מיט דעם פֿאַראַנענעם ווערטער־אוצר אויך דעפֿינירן אַנדערע באַגריפֿן, מער אַבסטראַקטע, ווײַטערע, אָדער פֿאַרקערט, מער פּרטימדיקע. די ווערטער־רשימה פֿאַר „בייסיק אינגליש" איז צונויפֿגעשטעלט געוואָרן אויפֿן גרונט פֿון לינגוויסטישע פּרינציפּן און ניט אויפֿן גרונט פֿון אַ ווערטער־ציילונג.

אין ייִדיש האָט דער ייִדיש־וויסנשאַפֿטלעכער אינסטיטוט פּו־בליקירט דרײַ אַרבעטן וועגן וואָקאַבולאַר. אַ זייער נוציקער דאָקו־מענט פֿאַר אַ וויסנשאַפֿטלעכן אַנאַליז איז די רשימה פֿון די אָפֿטסטע ווערטער, 468 אין צאָל, וואָס י. שטיינבוים האָט צונויפֿגעשטעלט*). די רשימה גיט די פֿרעקווענץ (אָפֿטקייט) פֿון יעדן וואָרט. די דאָ־זיקע רשימה מוז מען באַטראַכטן ווי אַן אָביעקטיוון פֿאַקט. אויך די פֿאַרהעלטעניש וואָס מיר געפֿינען דאָרט צווישן די באַזונדערע וואָרט־

*) דער וואָקאַבולאַר פֿאַרן אָנהייבער־קלאַס אין דער אַמעריקאַנער ייִדישער שול.

קלאַסן (סובסטאַנטיוון, ווערבן, אַדיעקטיוון) מוז מען באַטראַכטן ווי אַ רעאַלע.

צי די זעלביקע פּראָפּאָרציע איז אויך אַבסאָלוט גילטיק פֿאַר דער גערעדטער, ניט נאָר פֿאַר דער ליטעראַרישער שפּראַך, קען מען מיט זיכערקייט ניט זאָגן. די רעד־שפּראַך האָט אירע אייגענע כאַראַקטעריסטיקעס, וואָס קענען אַפֿילו בײַטן די פֿאַרהעלטעניש צווישן די וואָרט־קלאַסן.

2

די ערשטע זאַך וואָס וואַרפֿט זיך אין די אויגן בײַם באַטראַכטן די רשימה איז די ניט־קאָנקרעטקייט, נאָר פֿאַרקערט, די דורכוים פֿונקציאָנעלקייט פֿון די ערשטע, די סאַמע אַפּטסטע ווערטער אין דער רשימה. זיי זײַנען אין דער אמתן נאָר פֿונקציאָנעלע איינסן אין דער שפּראַך אָן אַ זעלבשטענדיקן באַטײַט.

אָט זײַנען די ערשטע צען ווערטער מיט דער גרעסטער פֿרעקווענץ:

און	2,532	זיך	1,083
האָבן	1,469	אין	987
די	1,387	אויף	779
דער	1,290	ניט	751
איז	1,255	מיט	745

דאָס ערשטע כמו־קאָנקרעטע וואָרט וואָס מיר באַגעגענען איז דער פּראָנאָם „איך" מיט אַ פֿרעקווענץ פֿון 660; דאָס ערשטע באמת קאָנקרעטע וואָרט, אַ סובסטאַנטיוו, איז „קינד", מיט אַ פֿרעקווענץ פֿון 346. ס'איז דאָס פֿיר און צוואַנציקסטע וואָרט אין דער רשימה!

מיר זעען שוין פֿון דעם אַליין, אַז די סאַמע אַפּטסטע ווערטער זײַנען ניט די קאָנקרעטע ווערטער פֿון אונדזער אַרום, נאָר פֿאָרעם־ווערטער, וואָס בינדן צונויף, צעמענטירן די אַנדערע ווערטער אין זאַץ. זיי געהערן צו דער שפּראַך־סטרוקטור, צו דער גראַמאַטישער מאַשינעריע און האָבן כמעט ניט קיין זעלבשטענדיקן באַטײַט.*)

*) דער פֿאָרשער א. זאַרעצקי רופֿט זיי אָן „ווערטער מיט אַ פֿאָרמעלן באַטײַט", לגבי ווערטער וואָס האָבן אַ „מאַטעריעלן באַטײַט" (הויז, גאָרטן, מענטש, בוים, לויפֿן).

אין די פֿאַלן וואו זיי האָבן יאָ אַמאָל פֿאַרמאָגט אַזאַ זעלבשטענ־דיקן באַטײַט האָבן זיי אים שוין ביסלעכווײַז פֿאַרלאָרן. אַזאַ וואָרט איז אַ שטײַגער דער ווערב „האָבן" מיטן באַטײַט „פֿאַרמאָגן". „האָבן" איז נישט קיין וואָרט מיט נאָר אַ פֿאָרמעלן באַטײַט. אמת, ס'איז נישט קיין בילדלעכער ווערב, אָבער אין אונדזער קולטור איז האָבן און נישט האָבן אַ דורכוים קאָנקרעטע לעבנס־סיטואַציע.

„האָבן" אָבער אין דעם זין פֿון „האָבן געזאָגט", „האָבן גע־פֿרעגט", „האָבן פֿאַרשטאַנען" איז אַ הילפֿווערב וואָס העלפֿט שאַפֿן די פֿאַרגאַנגענע צײַט פֿון ווערב (ערשטע און דריטע פּערזאָן מערצאָל); ס'איז אַ וואָרט מיט אַ פֿאָרמעלן און נישט מיט קיין מאַ־טעריעלן באַטײַט.

אַ ווײַטערדיקע באַטראַכטונג פֿון דער רשימה ווײַזט, אַז נישט נאָר „האָבן" און „זײַנען" שטעלן מיט זיך פֿאָר פֿונקציאָנעלע, נישט־קאָנקרעטע איינסן פֿון דער שפּראַך, נאָר אויך די ווערבן

ווערבן

וועלן	איז
זײַן	ווערן
זאָלן	לאָזן
פֿלעגן	בין

דאָס זײַנען די הילפֿווערבן, די מאָדאַלע ווערבן און אַנדערע פֿונקציאָנעלע שפּראַך־איינסן, די אמתע האַרעפּאַשניקעס פֿון דער שפּראַך.

3

אַ קאַטעגאָריע פֿאַר זיך, ווען עס קומט צום לערנען, זײַנען אויך די ווערבן: קענען, קריגן, דאַרפֿן, מוזן, אָנהייבן, מיינען. מעטאָדיש איז דעם אונטערשייד וויכטיק צו מאַכן; „גיין", „עפֿענען", „נעמען", „געבן", קען מען דראַמאַטיזירן, אַפֿילו אויסמאָלן גראַפֿיש, אָבער וואָס קען מען טאָן מיט „מוזן", „דאַרפֿן", „קריגן"? זיי האָבן נישט קיין אָביעקטיוון, דירעקטן פּאַראַלעל אין לעבן, זיי זײַנען שפּראַכלעכע אויסגעפֿינסן, פֿאַראַלגעמיינערונגען, געצײַג; די טבֿע פֿון אַזעלכע שפּראַך־איינסן מוז מען פֿאַרשטיין.

קענען שרײַבן הייסט *שרײַבן*,
קענען שפּילן הייסט *שפּילן*,
קענען אַריבערטראָגן הייסט *אַריבערטראָגן*.

אין יעדן פֿאַל איז ניט *קענען* דאָס באַטײַט-געבנדיקע וואָרט נאָר *שרײַבן*, *שפּילן*, *אַריבערטראָגן* אאַז"וו. כאָטש די ווערטער-רשימה ברענגט „קענען", „קריגן", „מיינען" ווי אַפּטע ווערטער, זײַנען זיי אָבער האַרבע ווערטער, ווײַל זיי שטאַמען ניט פֿון דער קאָנקרעטער וועלט נאָר פֿון אונדזער אייגענער שפּראַך-וועלט.

קאָנקרעטקייט איז אַ גוואַלדיקע מעלה פֿון אַ וואָרט ; געשעעניש, צושטאַנדן, וואָס לאָזן זיך קאָנקרעטיזירן אין וואָרט, לאָזן זיך אויך דורך אַ קינדערישן געמעל אילוסטרירן. די ווערטער און וואָרט-פֿאַרמען וואָס האָבן די שותּפֿות מיט קאָנקרעטע אָביעקטן און טואונגען זײַנען דורך דעם אַליין פֿאַרשטענדלעכער און גרינגער. אָקעגן, ווען עס קומט צו די ניט-קאָנקרעטע ווערטער קומען אויף אַלע שוועריקײַטן.

אַפֿילו ווען מע לערנט לויט דעם דירעקטן מעטאָד, מוז דער לערנער אָנקומען צו אַ מין „אינעווייניקסטן" איבערזעצן. דאָס איינציקע קאָנקרעטע אויף וואָס דער לערנער קען זיך סומך זײַן איז דאָך ניט אַן אָביעקטיווע ווירקלעכקײַט, נאָר אַ שפּראַכלעכע ווירקלעכקײַט וואָס לעבט בײַ אים אין דער געשטאַלט פֿון אַן אַנדער וואָרט, אָדער פֿראַזע אין דער שפּראַך וואָס ער קען בעסער.

עס קען זײַן, אַז דאָ וואָלט זיך געלאָזט פֿאָרמולירן דער כּלל וועגן דער גרענעץ פֿון יאָ, אָדער ניט איבערזעצן ; אַלץ וואָס קען דורך אַנווײַזן, אויסמאָלן, דראַמאַטיזירן, אָדער אויף אַ וועלכן ניט איז אַנדער אופֿן אויפֿגעקלערט ווערן קען מען, *מוז* מען לערנען דירעקט. אַלץ וואָס איז ניט קיין באַצייכענונג פֿאַר אַן אָביעקט, טואונג, צושטאַנד, שײַכות, אַלץ וואָס לאָזט זיך ניט קאָנקרעטיזירן און איז ניט מער ווי אַ לינגוויסטישע פֿיקציע, אָדער געצײַג (אַ גוטע, אַ נוציקע, אָבער דאָך אַ פֿיקציע) דאַרף מען *לינגוויסטיש* פֿאַרטײַטשן ד"ה *איבערזעצן*.

4

אַנאַליזירן די פֿאַרהעלטעניש צווישן די וואָרט-קלאַסן איז וויכטיק ביז גאָר. אין דער רשימה פֿון די ערשטע הונדערט ווערטער געפֿינען מיר בלויז 6 אַדיעקטיוון און אַדווערבן (גוט, גרויס, קליין, ווײַט,

שיין, ווײַס); צווישן די צווייטע הונדערט ווערטער 10 (שטאַרק, שטיל, מער, אַלט, שוואַרץ, הײַנט, הויך, ריכטיק, רויט, פֿול), צווישן די דריטע הונדערט 11 (גיך, גלײַך, לאַנג, פֿיל, נײַ, גאָרניט, קאַלט, שפּעט, פֿריילעך, טײַער, שווער); צווישן די פֿערטע הונדערט 16 (פֿרי, פֿריש, בלוי, גרין, טיף, שלעכט, שטענדיק, מיד, ווילד, מאָרגן, אייביק, אָרעם, זיס, געל, שנעל, געזונט). עס איז פֿאַראַן אַ כּסדרדיקע שטייגערונג אין דער צאָל אַדיעקטיוון, אָבער בדרך כּלל באַטרעפֿן זיי אומעטום אַ קליינעם פּראָצענט.

אויך סובסטאַנטיוון באַטרעפֿן אַ קליינעם פּראָצענט צווישן די ערשטע הונדערט ווערטער ניט מער ווי 15-16. זייער צאָל וואַקסט אָבער.

צאָל סובסטאַנטיוון, וואָס מיר געפֿינען צווישן די אַפּטסטע 400 ווערטער

1טע הונדערט — — 15-16 *)	3טע הונדערט — — 42
2טע הונדערט — — 37	4טע הונדערט — — 36

די צאָל ווערבן (אַרײַנגערעכנט הילפֿווערבן)

1טע הונדערט — — 30-31	3טע הונדערט — — 26
2טע הונדערט — — 32	4טע הונדערט — — 23

די פּראָפּאָרציע פֿון פֿאָרעם־ווערטער אין דער רשימה אָן פֿונקציאָנעלע ווערבן

1טע הונדערט — — 48	3טע הונדערט — — 21
2טע הונדערט — — 22	4טע הונדערט — — 23

צוזאַמען מיט פֿונקציאָנעלע ווערבן

1טע הונדערט — — 60	3טע הונדערט — — 25
2טע הונדערט — — 24	4טע הונדערט — — 24

די דאָזיקע פֿאַקטן מאָלן פֿאַר אונדז אויס אַ נײַע שפּראַכלעכע „ווירקלעכקייט". כּדי צו קענען ריידן מוזן די קינדער קודם־כּל קענען

*) איך שרײַב 15-16 ווײַל וועגן וואָרט „בין" ווערט ניט אָנגעוויזן צי ס'איז אַ סובסטאַנטיוו, צי אַ הילפֿווערב, צי ביידע באַטײַטן זײַנען צונויפֿגענומען געוואָרן.

באַנוצן זיך מיט אַזעלכע ווערטער ווי: אַז, אויב, פֿון, נאָך, ניט אד״גל. וויפֿל מיר זאָלן ניט לערנען די קינדער קאָנקרעטע ווערטער, אויב זיי קענען ניט די איבער 130 פֿונקציאָנעלע ווערטער פֿון די ערשטע 400 אַפּטסטע, וועלן די קינדער קיין מאָל ניט קענען זיך אויסדריקן, זיי וועלן שטאַמלען.

אָבער גראָד דאָ איז די סטאַטיסטיק ניט גענוג. עס מוז קומען די מעטאָדישע איינטיילונג פֿון גרינגערן צום שווערערן, די פּראָפּאָרציע פֿון ניט קאָנקרעטע צו קאָנקרעטע ווערטער, וואָס מען קען געבן. מען דאַרף דעריבער זאָגן, אַז אַנהייבן מוז מען אוודאי מיט די ערשטע 500, אָדער ערשטע 1000 אַפּטסטע ווערטער פֿון דער שפּראַך. דאָס קען מען סטאַטיסטיש באַשטימען, אָבער אין די ראַמען פֿון די 500 ווערטער, וועלכע זאָלן קומען פֿריִער, וועלכע שפּעטער, דאָס קען מען ערשט פּעדאַגאָגיש באַשטימען! דער פּרינציפּ פֿון אַפּטקייט אַליין איז בכן ניט גענוג, קאָנקרעטקייט איז נאָך אַ פּרינציפּ מיט וועלכן מען מוז זיך רעכענען. די סאַמע קאָנ־קרעטע ווערטער זײַנען ניט אַלע מאָל די אַפּטסטע.

5

די אָביעקטיווקייט וואָס אַ ווערטער־רשימה פֿאַרמאָגט לגבי די ווערבן, בינד־ווערטער, פּרעפּאָזיציעס איז ניט גילטיק, ווען עס קומט צו סובסטאַנטיוון (זאַכווערטער). דער ווערט פֿון אַזאַ רשימה איז נאָר אַ באַשרײַבנדיקער, אָבער ניט קיין נאָרמאַטיווער. „אַזוי איז עס״, „דאָס איז דער באַשטאַנד״ — זאָגט אונדז די רשימה, אָבער דאַרף עס אויך הייסן: „אַזוי זאָל עס זײַן״? בשום אופֿן ניט!

אין דער באַשטימטער זאַמלונג לייען־מאַטעריאַל האָט דער צײַלער אויסגעפֿונען די און יענע סובסטאַנטיוון. אַן אַנדער זאַמלונג וואָלט קען זײַן געגעבן אַנדערע רעזולטאַטן. דעם באַ־שרײַבנדיקן ווערט דאַרפֿן מיר אָנערקענען, דעם נאָרמאַטיוון אוודאי און אוודאי ניט!

גייט מען דורך די רשימה ווערטער און מען אַנאַליזירט זייער אַפּטקייט, זעט מען, אַז דער אויסוואַל פֿון די סובסטאַנטיוון איז גע־וואָרן באַשטימט דורך דער טעמאַטיק און די פּאָעטישע אימאַזשן פֿון דער יידישער קינדער־ליטעראַטור.

אַנדערש קאָן מען זיך גאָרניט פֿאָרשטעלן פֿאַר וואָס דאָס וואָרט „ציגעלע" קומט פֿ אַ ר „ברויט", „פֿויגל", פֿאַר „שול", „פֿוקס" פֿאַר „נאָז", „קיניג" פֿאַר „ברודער", „אָדלער" פֿאַר „היטל".

דער כאַראַקטער פֿון דער ייִדישער קינדער־פּאָעזיע און פֿון די קינדער־דערציילונגען האָט באַשטימט די פּאָזיציע פֿון די ווערטער. מיר געפֿינען אין דער רשימה אַזעלכע ווערטער:

קאַץ	בוים	באַרג	גאָרטן
ציגעלע	וואַלד	האָז	שלאַנג
פֿויגל	מויז	גאַנדז	אָדלער
זון	וואָלף	בלום	לייב
בין	קו	קיניג	
הינדעלע	פֿעלד	גאָלד	
האָן	פֿוקס	שטערן	

מען דאַרף זיי מיט רעכט אָנרופֿן מ ע ש ה - ו ו ע ר ט ע ר דער־פֿאַר ווײַל זיי שפּיגלען אָפּ ניט די קאָנקרעטע וועלט פֿון דעם קינ־דערשן אַרום, נאָר די וועלט פֿון די מעשׂיות וואָס די קינדער לייענען. ווי אָפֿט האָבן שטאָטישע קינדער געזען אַ גאַנדז, אַ שלאַנג, אַן אָדלער, אַ פֿוקס, אַ קיניג, אַז זיי זאָלן פֿאַרנעמען אַ פּאָזיציע צווישן די ערשטע 400 ווערטער פֿון דער שפּראַך? אַפֿילו „שוסטער" און „בעקער" זײַנען דאָ „פּאָעטישע" ווערטער, וואָס פֿאַרנעמען זייער פּאָזיציע אין דער רשימה, ווײַל אין דעם ייִדישן קינדער־ליד האָט מען באַ־זונגען דווקא די צוויי פּראָלעטאַריער, דעם בעקער מיטן שוסטער און ניט קיין אַנדערע יגיע כּפּו.

עס הייסט דעריבער, אַז בנוגע דעם אויסוואַל פֿון סובסטאַנטיוון מעג מען באַנוצן שׂ כ ל ה י ש ר; מען מוז זיך רעכענען מיט די שאַפֿונגען, וואָס מען ו ו י ל געבן. מען טאָר ניט אַלע מאָל פֿאַר־בראַקירן ווערטער, ווײַל זיי האָבן אַ נידעריקע פֿרעקווענץ אין דער ווערטער־רשימה. אַ לידל וועגן חנוכּה־ליכטלעך איז „דערלויבט" אַפֿילו אין קלאַס „א", כאָטש „חנוכּה" און „ליכטלעך" פֿעלן אין דער רשימה; אַנדערש וואָלט געהייסן מאַכן די פֿ אַ ר ג אַ נ ג ע נ ע קינדער־ליטעראַטור פֿאַר דער קריטעריע פֿון דער איצטיקער און דער צוקונפֿטיקער, אָדער גאָר דורך אַ ווערטער־רשימה פֿיקסירן דעם נוסח, דעם גוסט פֿון איין תּקופֿה ווי די קריטעריע פֿון אַלע ווײַטערדיקע תּקופֿות.

אַ ווערטער־ציילונג מיט 10 יאָר שפּעטער וועט קען זײַן באַווײַזן אַ העכערע פרעקווענץ פאַר ווערטער פון ייִדישן שטייגער, יום־טובֿ און לעבן ווי די ציילונג וואָס מען האָט געמאַכט אויפֿן סמך פון דער ביז־איצטיקער קינדער־ליטעראַטור.

דער גײַסטיקער קלימאַט פון אַ באַשטימטער תּקופֿה דאָמינירט ניט נאָר די געזעלשאַפֿטלעכע אידעען, נאָר אויך די פרעקווענץ פון ווערטער אין אַ קינדער־ביכל. די טענדענץ פון „ליבע צו דער נאַטור" וואָס האָט באַהערשט די דערציאונג אין איין צײַט דערקלערט פאַר וואָס צווישן 463 בידנע ווערטער פאַרנעמען די „נאַטור־ווערטער" אַזאַ גרוים אָרט. מען דאַרף זיי פון זייער חשובֿער פּאָזיציע ניט אַרויסשטויסן, זאָלן ייִדישע קינדער וויסן פון אַ בוים און אַ פויגל, אָבער מען דאַרף ניט צוליב זיי פאַרשפּאַרן די טיר פאַר אַנדערע חשובֿע געסט, נײַע תּושבֿים אין דער קינדער־ליטעראַטור. די סאָציאָלאָגיע פון וויסן וואָלט געקענט אויך דאָ אַנווײַזן ווי אַזוי אַפֿילו הינטער אַ סטאַטיסטישער ווערטער־רשימה שטייט די אידעאָלאָגיע פון אַ צײַט.

וואָס דאַרף דער לערער אָפּלערנען פון דער רשימה? ווי דאַרף ער זי נוצן?

א) די ווערבן דאַרף ער אויסנוצן אין די קורצע לייען־טעקסטן, אין לאָטאָ־שפּילן, אין די כּמו־שמועסן, „באַפֿעלן", דראַמאַטיזאַציעס. ער דאַרף דווקא די דאָזיקע ווערבן לערנען בייגן; כּל־זמן די קינדער קענען ניט טאָן מיט די דאָזיקע ווערבן אַלץ וואָס ייִדיש פאָדערט פון זיי, וועלן די תּלמידים ריידן מיט גרײַזן. אויף אַן אמת אויסלערנען די ווערבן איז ניט קיין אַרבעט אויף איין יאָר. אין קלאַס „א" ווערט נאָר געמאַכט אַ התחלה. אויף וויפֿל קינדער האָבן באַהערשט די דאָזיקע אָפּטע, נייטיקסטע ווערבן, וועט דער לערער וויסן אַז ער האָט עפּעס אויפֿגעטאָן.

ב) די פּרעפּאָזיציעס וועט דער לערער דאַרפֿן סאָרטירן און זען שאַפֿן אַן אָפּקלײַב פון די וואָס זײַנען די נייטיקסטע, וואָס מען קען זיך אָן זיי גאָרניט באַגיין, אַנדערע שווערערע וועט ער מוזן פאַרבײַטן מיט גרינגערע. נײַע פאָרמען פון געניטונגען וועט דער לערער מוזן שאַפֿן אײַנצולערנען ווי אַזוי ריכטיק צו נוצן די דאָזיקע ווערטער־איינסן.

ג) וועגן די סובסטאַנטיוון איז שוין פריִער גערעדט געוואָרן. צי קען מען מעכאַניש נאָכגיין די ווערטער־רשימה? צי קען

מען זיך האַלטן בײַ דער פּראַפּאָרציע צווישן די וואָרט־קלאַסן? די דערפֿאַרונג פֿון דער לערן־אַרבעט רעדט בדרך כּלל קעגן דעם.

מיט קינדער מוז מען אָנהייבן מיט ק אָ נ ק ר ע ט ע ווער־טער, מיט ווערבן וואָס לאָזן זיך דראַמאַטיזירן, מיט סובסטאַנטיוון וואָס מען קען אָנצייכענען, ווײַזן אויף אַ בילד. אָבער ווי ווײַזט מען, ווי אילוסטרירט מען „אַזוי, ווי, אַז, מען, נאָר, אויך, גאַנץ, גאָר, ווײַל, דאָך"?

ס'איז קלאָר, אַז פֿון דעם צעטל פֿונקציאָנעלע איינסן מוז מען ספּעציעל צוקלײַבן ווערטער אין אַ געווויסן לאָגישן סדר און זיי ברענגען פֿאַרן קינד, אַנדערע, אַפֿילו אַפּטע ווערטער וועט מען, אויב זיי זײַנען צו שווער, מוזן אָפּלייגן. זייער אָפּטקייט איז דאָך אָבער אַן אָביעקטיווער פֿאַקט פֿון דער שפּראַך און כּל־זמן מען באַהערשט ניט די פֿונקציאָנעלע איינסן, קען מען דאָך ניט ריידן. וואָס טוט מען? מוז מען זיך קליגן און געפֿינען אַן אופֿן ווי אַזוי בישלעכווײַז ניט נאָר זיי אויסצומײַדן, נאָר אויך זיי אײַנצולערנען. דער מעטאָד קען זײַן אַ פֿאַרשיידנאַרטיקער:

א) ברענגען זיי אין קאָנטעקסט פֿון דורכוים ב אַ ק אַ נ ט ע ווערטער.

ב) אַסאָציִירן זיי מיט גלײַכע ווערטער אין דער אַנדערער שפּראַך, וואָס קינדער פֿאַרמאָגן, למשל,

עס זײַנען פֿאַראַן ——— There are

נאָר אויף וויפֿל עס איז שײַך די אַדיעקטיוון און די אַדווערבן קען מען זיך האַלטן גענוי בײַ דער רשימה. די נאַטירלעכע אָפּטקייט קען מען אָפּהיטן. אמת, מען מעג אָפּט לערנען אין פּאָרלעך; אויב מען לערנט ג ו ט, קען מען שוין אויך לערנען ש ל ע כ ט, ו ו ײַ ט קען מען לערנען אין פֿאַרבינדונג מיט נ אָ ע נ ט; אויב מען לערנט ש ט אַ ר ק, קען מען לערנען ש ו ו אַ ך אאַז"וו. אָפּטקייט באַווײַזט נוציקייט, אָבער ניט שווערקייט, איבערהויפּט ווען דער ציילער האָט ניט קלאָר אונ־טערגעשיידט די סעמאַנטישע אונטערשיידן, די אונטערשיידן אין באַטײַט.

די אַרבעט מיטן קלאַס „ב׳

מעגלעכקייטן פֿון אַרבעט

דאָס צווייטע לערניאָר שאַפֿן זיך שוין נײַע אַרבעטס-מעגלעכ-קייטן, וואָס מען דאַרף אויסנוצן סײַ צו פֿאַרבעסערן די טעכניק פֿון לייענען, ריידן און שרײַבן, סײַ צו פֿאַרטיפֿן די השפּעה פֿון ייִדישן לעבן אויפֿן קינד.

לייענען איז שוין מערניט קיין „געניטונג", עס לייענט זיך שוין אַ סך גרינגער; מען לייענט מעשׂיות פֿון עטלעכע זײַטן; איצט דאַרף מען לאָזן די קינדער הנאה האָבן פֿון דער נײַער געוואוינהייט וואָס זיי האָבן געקראָגן.

אַ סך גרינגע מעשׂיות, וואָס מען לייענט אין „ב" דאַרפֿן אויסן זײַן טאָקע בלויז דעם פֿאַרגעניגן פֿון לייענען; קיין שום אַנדער תּכלית איז דערבײַ ניט נייטיק. ניט יעדע דערציילונג דאַרף מען בכן געניי באַאַרבעטן. דער ציל איז צו דערפֿירן אין „ב" די לייען-טעכניק צו אַזאַ שלימות אַז די קינדער זאָלן אין „ג" מער ניט דאַרפֿן האָרעווען אויף אַ טעקסט.

לערנען פּאָעמעס אויף אויסנווייניק איז זייער וויכטיק. אין „ב" קען מען שוין אויך לערנען אינדיווידועלע פּאָעמעס. ניט דער גאַנצער קלאַס לערנט איין ליד, נאָר איטלעך קינד קלייבט אַליין אויס אַ פּאָעמע.

דער קלאַס „ב" האָט די הײַנטערדיקע „צענטערס פון אינטערעס":

צום נײַעם לערניאָר
קינדער
אונדזער שול
ליבע און חבֿרשאַפֿט
די מאַמע

אגדות און לעגענדעס
אַרבעט און פרייד
יידישע קינדער אין ארץ ישׂראל
יידישע קינדער איבער דער וועלט

יום־טובים (ראש השנה און סוכּות; חנוכּה; חמשה עשר בשבט; פּורים; פּסח; שבועות).

דאָס אינטענסיווע און דאָס עקסטענסיווע לייענען.

ביים באַאַרבעטן אַ דערציילונג אָדער ליד מוז מען שאַרף אונטערשיידן צווישן דעם עקסטענסיוון און דעם אינטענסיוון לייענען. איןביידע פאַלן באַשטייט די באַאַרבעטונג אין אַ צאָל פראַגעס וואָס דער לערער שטעלט די תּלמידים, אָבער די כּוונה איז איטלעך מאָל אַן אַנדערע: ביים אינטענסיוון לייענען גיט זיך דער לערער מער אָפּ מיטן שפּראַכלעכן לבוש פון לייענטעקסט, ביים עקסטענסיוון לייענען איז ער מער פאַראינטערעסירט אין דעם אינהאַלט פון טעקסט.

די צוגרייטונגען צום לייענען און די אַרבעטן וואָס וואַקסן אַרויס פון לייענען ווערן אין קלאַס „ב" זייער וויכטיק.

עס איז כּמעט אַלע מאָל נייטיק אַ פאַרשמועס, צוצוגרייטן די קינדער צום לייענטעקסט. אין פאַרשמועס וועט דער לערער באַנוצן און אויפקלערן די מערסטע נייע ווערטער. ער וועט זיי אויך אָנשרייבן אויפן טאָוול. בדרך כּלל וועט דער לערער פּרואוון צו פאַראינטערעסירן די תּלמידים מיט דער טעמע, ער וועט אויפקלערן געוויסע אומקלאָרע פאַקטן, אַ מאָל מינהגים.

עס טאָר ניט דערלאָזט ווערן קיין מעכאַניש לייענען און קיין מעכאַניש איבערלייענען עטלעכע מאָל. דער לערער מוז תּמיד טראַכטן וועגן דעם ווי צו מאָטיווירן די אַרבעט. די מאָטיווירונג איז וויכטיק ביים ערשטן מאָל לייענען; נאָך וויכטיקער איז זי ביים צווייטן און דריטן מאָל איבערלייענען. (גענויע אָנווייזונגען ווערן געגעבן אין דער אַרבעט וועגן לייען־מעטאָדן).

אויך די אַרבעטן וואָס וואַקסן אַרויס פון דער לייען־אַרבעט מוז דער לערער גוט אָרגאַניזירן.

מעגלעכקייטן זיינען פאַראַן אַלערליי:

דער לערער קען דערציילן עפּעס מער בשייכות מיט דער קורצער דערציילונג. ער קען דערציילן נאָך אַ מעשׂה אָדער געשיכטע וואו עס קומט פאָר דער זעלביקער מאָטיוו. ער וועט דורך דעם ניט נאָר באַרײַכערן דאָס וויסן פון די קינדער, נאָר דער עיקר פאַרשטאַרקן דעם אײַנדרוק פון געלייענטן, פון דער טעמע.

פון דער דערציילונג אָדער שמועס קענען אַרויסוואַקסן נײַע פּראָגעס, וואָס כּדי זיי צו פאַרענטפערן דאַרף מען לייענען אַנדערע געשיכטעס און גאָר נײַע דערציילונגען. אַ מעשׂה, אַ ליד קען פאַראינטערעסירן אין נאָך לידער און מעשׂיות פון זעלביקן שרײַבער, פון זעלביקן שניט, אויף דער אייגענער טעמע. אַזאַ אופן לערנען פירט דערצו אַז די איצטיקע אַרבעט ווערט אַ מאָטיווירונג פאַר ווײַטערדיקע לערן-טעטיקייטן.

דערציילונגען, לידער, טעמעס, שמועסן דאַרפן ניט זײַן קיין אָפּגעשלאָסענע גאַנצקייטן, וואָס מיט זיי הייבט זיך אָן און מיט זיי ענדיקט זיך זייער השפּעה און אינטערעס. זיי קענען זייער אָפט ווערן אָן אָנהייב פאַר ווײַטערדיקע ווירקונגען, נײַע אינטערעסן און נײַע באַגערן. זיי קענען עפענען טירן צו גאָר נײַע ווינקעלעך פון לעבן און פון פאַרשטיין.

אין קלאַס „ב" קען מען שוין מאַכן די ערשטע פּרוואון צו אַרבעטן אין דער ריכטונג.

וואָס קען מען אָן ערך דערוואַרטן אין קלאַס „ב"? *)

(פאַר קינדער וואָס זײַנען געקומען אין שול מיט געוויסע ידיעות אין ייִדיש)

א) אין פאַרשטיין ייִדיש: באַנעמען וואָס עס לייענט, וואָס עס הערט פאַרלייענען אָדער וואָס עס הערט דערציילן אָדער שמועסן, בתּנאַי אַז דער ווערטער-אוצר זאָל ניט אַריבערשטײַגן אָן ערך 1800 ווערטער, וואָס נעמען אַרײַן אין זייער צאָל די אַלע ווערטער פון „א".

ב) אין לייענען ייִדיש באַהערשן די לייען-טעכניק אין די ראַמען פון פריערדיקן פּונקט. לייענען אַזוי אַז אַ צווייטער זאָל קענען גרינג פאַרשטיין ניט אַרײַנקוקנדיק אין דעם גע-

---

*) די זײַטלעך 76—78 זײַנען גענומען פון דעם פּראָיעקט פון פּראָגראַם פאַר ייִדיש, אַרויסגעגעבן פון אַרבעטער-רינג אין 1939.

לייענטן טעקסט; לייענען זיך ניט פֿאַרהאַקנדיק, מיט די נאַטירלעכע פּאַוזעס און דערבײַ מער־ווייניק קאָרעקט אַרויסריידן דעם ריש, דעם כּף, דעם למד.

ג) אין שרײַבן ייִדיש פֿעסט און זיכער און ניט פּלאָנטערנ־דיק קענען לויט דער ריכטיקער שרײַבסיסטעם אַלע אותיות (אויך ח און ת); קענען ריכטיק פֿיקסירן אין שריפֿט די קאָמבינאַציעס טש, זש, נדז; קענען אויסלייגן אַן ערך הונדערט ווערטער וואָס שטאַמען פֿון העברעאיש, און — דער עיקר — דאָס קינד זאָל זײַן אין שטאַנד שריפֿטלעך אויסצודריקן וואָס עס האָט צו זאָגן, אין די ראַמען ווי דאָס ווערט אָנגעצייכנט און פּונקט 1, ניט מאַכנדיק קיין צו גראָבע גרײַזן אין גראַמאַטיק און אויסלייג, אויף וויפֿל מען האָט עס דורכגענומען אין „א“ און „ב“.

ד) אין ריידן ייִדיש קומען צו אַזאַ מדרגה, אַז דאָס קינד זאָל סוף יאָר קענען זאָגן עפּעס, איבערדערציילן אָדער דער־ציילן (וועגן ענינים, וואָס גייען אַרײַן אין קרײַז פֿון זײַנע אינטערעסן און אין גבֿול פֿון זײַן באַנעמען און וואָס מען האָט וועגן זיי געלייענט און געשמועסט) אין אַ געבונדענער פֿאָרעם.

די מיטלען דערצו

אין קלאַס „ב“ קומט אויס צו לייגן אין אַ גוואַלדיקער מאָס אַכט אויף דעם, דאָס קינד זאָל וואָס מער ריידן. אַזוי ווי עס איז אָנצונעמען, אַז אַפֿילו די קינדער וואָס זײַנען אָנגעקומען מיט גאָר קנאַפּע ידיעות אין ייִדיש, האָבן באַוויזן צו באַהערשן אַן אַק־טיוון וואָקאַבולאַר פֿון אַן ערך 300 — 400 ווערטער, דאַרף מען איצט בײַ יעדער געלעגנהייט סטימולירן דאָס קינד צו ריידן, איבערצודער־ציילן און צו „דערציילן“ עפּעס.

דאָס לייענען פֿאַרשטייט זיך, טאָר ניט ווערן פֿאַרוואָרלאָזט. עס איז אַבסאָלוט נייטיק צו שאַפֿן ווי אַ צוגאָב צום טעקסט גאָר אַ גרינגן לייען־מאַטעריאַל; וואָס זאָל האָבן דעם זעל־ביקן וואָקאַבולאַר פֿון דעם טעקסטבוך (דעם סטאַנדאַריזירטן), וואָס זאָל פֿון שטאַנדפּונקט פֿון אינהאַלט זײַן אינטערעסאַנט און צוציִע־דיק, און אָט דער לייען־מאַטעריאַל דאַרף ווערן אָבליגאַטאָרישע שטו־ביקע אַרבעט וואָס ווערט קאָנטראָלירט. אין קלאַס „ב“ קומט אויס צו לייגן אַכט אויפֿן שטילן לייענען אין אַ גרעסערער מאָס ווי אין וועלכן ניט איז אַנדער קלאַס.

דאָס לערנען אויף אויסנווייניק לידער ווערט פֿאַר־געזעצט. אין קלאַס „ב“ דאַרף מען לערנען מיט קינדער מינימום 12—15 לידער במשך פֿון יאָר.

בשייכות מיט אַרבעטן איבער דעם וואָקאַבולאַר, מיטן צונויפֿ־שטעלן קליינע ווערטער־ביכלעך, מוז מען די קינדער אויסלערנען דעם סדר פֿון אלף־בית, און בשייכות מיטן לערנען אויסלייגן מוזן די קינדער וויסן די נעמען פֿון אַלע אותיות.

גראַמאַטישע און אַנדערע שפּראַכלעכע געניטונגען דאַרפֿן זײַן אי שריפֿטלעכע אי מינדלעכע. זיי זײַנען פֿאַרשיידנאַרטיקע, אָפֿטע און קורצע.

פֿון צײַט צו צײַט קען דער לערער פֿאַרלייענען פֿאַר די קינדער ווערק מיט אַ ביסל אַ רײַכערן וואָקאַבולאַר.

וועלכע יידישע ידיעות דאַרפֿן קינדער קריגן אין קלאַס „ב“

סיפּורים פֿון דער יידישער געשיכטע: די יידן אין מדבר, משה שיקט מרגלים, יהושוע בן נון, שמשון הגיבור, ווי שאול איז געוואָרן אַ מלך. דוד און גלית, דער מלך שלמה, דער קלוגער משפּט, שלמה און דער אַשמדאַי, הלל ליבע צו תּורה, רבי עקיבֿאַ. אין שייַכות מיט די יום־טובֿים דאַרף מען לייענען: די מעשׂה וועגן חנהן און אירע זין; די מעשׂה פֿון פּורים (מגילת אסתּר); די מעשׂה פֿון רות (מגילת רות). אויך אַנדערע אַגדות און לעגענדעס.

די באַטייליקונג אין יידישן יום־טובֿ איז שוין אַ מער אַקטיווע. מען לייענט אין שייַכות מיט יעדן יום־טובֿ. עס זײַנען דעריבער זייער וויכטיק די ערבֿ־יום־טובֿדיקע הכנות. דער אַנטייל אין יום־טובֿ איז אויך אַ מער זעלבשטענדיקער. דער קלאַס פֿירט דורך אייגענע שׂמחות, אָדער ער נעמט אַ מער אַקטיוון אַנטייל אין די אַלגעמיינע שׂמחות. דער עלעמענט פֿון וויסן דעם באַטײַט פֿון יום־טובֿ ווערט חשובֿער.

צו דער באַרײַכערונג פֿון דער אַרבעט־טעכניק אין קלאַס „ב“

אויסער די געוויינלעכע אופֿנים פֿון לערנען וואָס דער לערער וועט אָנווענדן בײַם סיסטעמאַטישן באַהערשן און פֿאַרבע־סערן די לייען־טעכניק קען דער לערער אויך אַרײַנפֿירן צוגאָב־אַרבעטן.

אין קלאַס „ב" זײַנען מעגלעך אַזעלכע אַרבעטן:

1. קינדער גרייטן זיך צו אין דער היים פּאַרצולייענען מעשׂיות פֿאַרן קלאַס. די מעשׂיות דאַרף מען ניט נעמען פֿון דעם לייענבוך, וואָס מען גייט דורך אין קלאַס. די געלעגנהייט פּאַרצולייענען דאַרף מען פֿון צײַט צו צײַט געבן יעדן קינד אין קלאַס.
קינדער קענען אויך:

2. צונויפֿשטעלן קאָלעקטיוו דעם פּלאַן פֿון אַ דערציילונג.

3. צוגרייטן ביכלעך אין שײַכות מיט יום־טובֿים, צײַטן פֿון יאָר, אָרונטערשרײַבן פּאַסיקע לידער, רעטענישן, קאָמפּאָזיציעס (אינדיווידועלע אָדער קאָלעקטיווע), אילוסטרירן.

4. לייענען צוויי ווערסיעס פֿון דער זעלביקער מעשׂה, אַ קירצערע און אַ לענגערע, באַמערקן וואָס מען האָט אויסגעלאָזט.

5. לייענען די דיאַלאָגישע טיילן פֿון אַלערליי דערציילונגען (אין כאַראַקטער).

6. אָנרופֿן, זאָגן וועגן וואָס פֿאַרשיידענע מעשׂיות און לידער זײַנען. (למשל: דאָס איז אַ מעשׂה וועגן אַ ייִנגל וואָס וויל זײַן אַ גרויסער, דאָס איז אַ ליד וועגן אַ ייִנגל און אַ הינטל, דאָס איז אַ ליד וועגן פּורים).

7. צוטראַכטן אַן אַנדער נאָמען צו אַ דערציילונג אָדער ליד.

8. לייענען וויסנדיק אין פֿאָרויס די פֿראַגעס אויף וועלכע מען דאַרף ענטפֿערן. די פֿראַגעס האָט דער לערער אָנגעשריבן אויפֿן טאָוול.

9. געפֿינען נײַע, אומבאַקאַנטע ווערטער און אויסדרוקן אין דער דערציילונג אָדער ליד.

10. געפֿינען אַלע אויסדרוקן וועגן אַ געוויסן כאַראַקטער.

11. געפֿינען אין אַ ליד די שורות וואָס זײַנען צום שטאַרקסטן געפֿעלן געוואָרן.

מינדלעך ייִדיש אין קלאַס „ב"

מינדלעך ייִדיש אין קלאַס „ב"

אין קלאַס „ב" לייענען שוין די קינדער אַ זייַטל אָדער צוויי פֿון לייענבוך. זיי קענען אויפֿנעמען אַ גרינגן דיקטאַט, זיי זייַנען אין שטאַנד אַרונטערצושרייַבן פֿון בוך, זיי ווייסן ווי צו ווענדן זיך צום לערער און גריסן זיך.

די געקראָגענע קענטענישן מוז דער לערער אויסנוצן פֿאַר מינדלעכן ייִדיש; די אַרבעט מוז ווערן מער שולמעסיק, לייענען און שרייַבן מוז מען באַהאַנדלען ניט נאָר ווי אַן ענין פֿאַר זיך אַליין נאָר אויך ווי באַהילפֿיקע מיטלען זיך אויסצולערנען ס'לשון, די סטרוקטור פֿון דער שפּראַך.

אין קלאַס „ב" קען מען איבערחזרן דאָס רובֿ אַרבעטן פֿון קלאַס „א"

1. אין קלאַס „ב" קענען די קינדער צונויפֿשטעלן מיט דער הילף פֿון לערער אַ זייער קורצע געשריבענע ווערסיע פֿון דער געלייענטער דערציילונג. דאָס איז אַ מין קאָלעקטיווע שריפֿטלעכע אַרבעט וואָס ווערט פֿאַרשריבן אויפֿן טאָוול און שפּעטער אַרונטערגעשריבן אין די העפֿטן.

2. דער לערער קען אויך פּשוט דיקטירן די קורצע איבערדערציילונג ווי אַ דיקטאַט אין די העפֿטן אָדער אויפֿן טאָוול. (דיקטאַט איז פֿאַרשטייט זיך אַ גרינגערע פֿאָרעם ווי איבערדערציילן).

3. די אינטענסיווע באַאַרבעטונג פֿון אַ קורצן טעקסט איז נאָך איצט וויכטיקער ווי אין ערשטן קלאַס. מען קען מאַכן פּרוּוון פֿון מינדלעכן איבערדערציילן, נאָך דעם ווי דער לערער האָט אינטענסיוו באַאַרבעט די קורצע דערציילונג און האָט אויפֿן טאָוול אויפֿגעשריבן אַלע שווערלעכע אויסדרוקן. (געניע אָנווייַזונגען וועגן דעם קומען ווייַטער).

4. מען דאַרף סיסטעמאַטיש באַטראַכטן און אַרומריידן ביל־דער. דער לערער סומירט שפּעטער די באַזונדערע אַרויסזאָגונגען פֿון די קינדער, פֿאַרצייכנט זיי און דיקטירט זיי אָדער ווי אַ דיקטאַט אָדער ווי אַ קאָלעקטיווע קאָמפּאָזיציע אויפֿן טאָוול און אין די העפֿטן.

איינציקע קינדער לייענען פֿאַר די פֿאַרצייכענישן, דערציילן איבער, ענטפֿערן אויף פֿראַגעס, בײַטן פֿון דער איצטיקער צײַט אויף דער פֿאַרגאַנגענער, טראַכטן צו פֿראַגעס געבויט אויפֿן טעקסט.

5. גראַמאַטישע געניטונגען וואַקסן אַרויס פֿון לייען־מאַטעריאַל, פֿון דעם קורצן דיקטאַט, פֿון אַ ליד וואָס מען האָט אײַנגעלערנט, פֿון רעטענישן, שפּריכווערטער, אַלע מאָל פֿון אַ לעבעדיקן שפּראַכשטאָף. סתּם אַזוי, ריינע גראַמאַטישע טעכניק, קען מען ניט אַרײַנברענגען אין קלאַס „ב". אין דער פּראָגראַם ווערן בלויז געגעבן מוסטערן פֿון אַרבעטן. אָבער דער שטאָף מוז זײַן אַ קאָנקרעטער, וואָס האָט באַשטימטע „אינהאַלטן". געקומען צום לייען־פֿראַגמענט איז דאָס קינד דורך ע כ ט ע און ניט דורך „גראַמאַטישע" אינטערעסן.

6. לאָטאָשפּילן זײַנען אין „ב" אויך גוט. זיי מוזן אָבער איצט קומען מיט העברעאישע ווערטער, מיט זאַצן; זיי קענען אויך פֿאַר־מאָגן אין זיך די נײַע, וויניקער באַקאַנטע ווערטער.

7. אין „ב" קען מען אײַנפֿירן אַ באַזונדערן מין שפּראַך־דראַ־מאַטיזאַציע. דער לערער גיט יעדן פֿון 4 אָדער 5 קינדער אַ געוויסע גראַמאַטישע פֿונקציע בײַם איבערבײַטן דעם זאַץ. דעם גאַנצן ערשטן מוסטער פֿון דער „דראַמאַטיזאַציע" (אַזוי ווי מיר גיבן דאָ) שרײַבט ער אָן אויפֿן טאָוול, אָדער ער גיט מימיאָגראַפֿירט.

לערער:	לייען אַ בוך!
דוד:	איך לייען אַ בוך.
שלמה:	וואָס לייענסטו?
דוד:	איך האָב געזאָגט אַז איך לייען אַ בוך.
לערער:	חנה, וואָס טוט ער?
חנה:	ער לייענט אַ בוך.
לערער:	וואָס טוען מיר אַלע?
אַלע קינדער:	מיר לייענען ביכער.

אויפֿן זעלבן אופֿן טוען די קינדער מיטן זאַץ. „שרײַבן אַ בריוו".

לערער: שרײַב אַ בריוו, דוד.
דוד: איך שרײַב אַ בריוו.
שלמה: וואָס שרײַבסטו?
דוד: איך האָב געזאָגט אַז איך שרײַב אַ בריוו.
לערער: חנה, וואָס טוט ער?
חנה: ער שרײַבט אַ בריוו!
לערער: וואָס טוען מיר אַלע?
אַלע: מיר שרײַבן בריוו.

ביסלעכווײַז קען דער לערער באַשטימען מער קינדער וואָס זאָלן דורכפֿירן נאָך אַנדערע ענדערונגען מיטן זאַץ. ס'איז אָבער גוט אַז דער קלאַס ווי אַ קאָלעקטיוו זאָל עפּעס האָבן צו טאָן.

ווי אַרײַנצוברענגען נײַע ווערטער

דורכן גאַנצן שפּראַכקורס מוז דער לערער געדענקען:

1. נײַע ווערטער דאַרף מען ברענגען צו ערשט אין אַ קאָנטעקסט, אַ פּראָזע, אַ זאַץ, און ערשט שפּעטער באַזונדער.
2. די קינדער דאַרפֿן באַוואוסטזיניק דאָס וואָרט באַטראַכטן, אַבסערווירן, אַרויסזאָגן. ס'איז ניט גענוג כּתּם הערן אַ וואָרט אָדער פֿאַרבײַגייענדיק אים צו טרעפֿן בײַם לייענען. מען דאַרף בפֿירוש ציִען דעם תּלמידס אויפֿמערקזאַמקייט צום נײַעם וואָרט און אַ געוויסע צײַט זיך אָפּגעבן מיט אים, (ניאַנטשען אים).
3. די נײַ־אײַנגעלערנטע ווערטער דאַרפֿן זיך איבערחזרן עטלעכע מאָל אין דער לעקציע, בײַם שמועס, אין לייענטעקסט.
4. אַ וויכטיקער פֿאַקטאָר בײַם פֿאַרגעדענקען איז די אינטענסיווקייט פֿון דעם ערשטן אײַנדרוק. אינטערעס שפּילט דערבײַ אַ גרויסע ראָלע; דערפֿאַר איז אַזוי וויכטיק אַז ווערטער זאָלן ניט קומען קיין פֿאַראיינצלטע נאָר אַלע מאָל פֿאַרבונדן אין אַ קאָנטעקסט.
5. ריטמישקייט און לערנען דעם מאַטעריאַל אין אַ לאָגישער סעקווענץ איז אַ הילף בײַם פֿאַרגעדענקען.
6. אײַנדרוקן זײַנען בולטער אויב זיי ווערן פֿאַרשטאַרקט דורך מער ווי איין חוש. אַרויסזאָגן אַ וואָרט, זען דאָס וואָרט, אָנשרײַבן

עס — איז אַ מער זיכערער אופֿן צו פֿאַרגעדענקען װי צו באַנוצן נאָר אײנעם פֿון די פּראַצעסן.

7. געװיסע װערטער װעלן בעסער אײַנגעלערנט װערן װען זײ קומען צוזאַמען, אין אַ געװיסן סדר װי פֿאַרקערט אָן קײן שום סדר. למשל: דאָ, דאָרטן, אומעטום; הײַנט, מאָרגן, אײערנעכטן; טאָג, װאָך, חודש, יאָר.

8. עס איז גוט צו פֿאַרבינדן נײַע װערטער מיט אַלט-באַקאַנטע: ברױט און פּוטער; שלאָס און שליסל; מאַן און פֿרױ, טאָג און נאַכט. פֿון דעסטװעגן איז בעסער פֿאַרצובערענגען די נײַע װערטער באַזונדער כּדי טאַקע צוליב זײער נאָענטקײט זאָלן מיר זײ נישט פֿאַרבײַטן מיט די באַקאַנטע װערטער.

9. נאָך אַ נוציק מיטל פֿאַר אַסאָציאַציע איז צו שאַפֿן אַנטאָנימישע פּאָרלעך. טאָג און נאַכט; הײס און קאַלט; גוט און שלעכט; אַלע מאָל, קײן מאָל נישט.

10. פֿאַר טײל װערטער איז צום בעסטן צו באַשאַפֿן אַן אַסאָציאַציע מיטן ענלעכן װאָרט אין דער ערשטער שפּראַך װאָס דאָס קינד באַהערשט. „קײן מאָל נישט" מוז מען אַסאָציאירן מיט never „איך מײן" מיט I think און אַזױ מיט אַ סך פֿאָרעם-װערטער.

11. נאָך דעם װי װערטער זײַנען אײַנגעלערנט געװאָרן אין קאָנטעקסט מוז דער לערער געפֿינען מיטלען אַרױסצוהײבן זײער באַזונדערקײט און פֿאַרזיכערן זײ זאָלן אױך פֿאַראײנצלט פֿונקציאָנירן אין קינדס לשון.

12. בדרך כּלל מוז בײַ קינדער געשאַפֿן װערן אַ געװיסע װאַכזאַמקײט בנוגע װאָרטבאַטײַטן און װערטער-סדר. אַנדערש קען מען זיך קײן לשון נישט אױסלערנען.

דאָס אינטענסיווע לייענען

די אינטענסיווע באַארבעטונג פֿון אַ קורצן טעקסט איז נייטיק אויך אין קלאַס „ב". די כּוונה איז צו לערנען ווי אַזוי זיך אויסצודריקן און ניט ווי אַזוי אינהאַלטלעך צו אַנאַליזירן דעם טעקסט. אַלע פֿראַגעס דאַרפֿן בכן אַזוי קאָנסטרויִרט ווערן אַז אָדער דער תּלמיד קען באַרגן בײַם לערער פֿון מויל די ווערטער, אָדער דער טעקסט קען אים געבן אַלע נייטיקע אויסדרוקן, אַפֿילו דעם ווערטער-סדר.

אַזאַ אופֿן שטעלן פֿראַגעס געוואוינט דעם תּלמיד צו צום אויפֿמערקזאַמען לייענען און אויפֿמערקזאַמען צוהערן זיך. אָן די צוויי שפּראַך-געוואוינהייטן איז ניט מעגלעך צו דערלערנען אַ לשון.

פֿראַגעס אַרויסצוברענגען און אַרומריידן דעם אינהאַלט זײַנען בטבֿע אַנדערש פֿון שפּראַכפֿראַגעס, ס'הייסט אַזעלכע וואָס זײַנען אויסן צו העלפֿן דעם תּלמיד ריידן, אויסדריקן זיך.

אינהאַלט-פֿראַגעס זײַנען מער אַלגעמיינע, זיי רעכענען זיך דער עיקר מיטן געדאַנק, מיטן געשען, מיט די שײַכותן. שפּראַכ-פֿראַגעס האָבן דער עיקר אין אויג דעם שפּראַכלעכן לבֿוש אין וועלכן די געדאַנקען, דאָס געשען ווערט אויסגעדריקט. לערערס מוזן אין זייער אַרבעט קענען אונטערשיידן די ביידע סאָרטן פֿראַגעס און אָפּהענגיק פֿון ציל, וואָס מע שטעלט זיך, פֿאַרשיידן באַארבעטן דעם טעקסט.

אויף דער באַארבעטונג פֿון אַ קורצער געשיכטע וועט ווײַטער געוויזן ווערן דער אונטערשייד פֿון „אינהאַלט-פֿראַגעס ביז שפּראַך-פֿראַגעס".

ניט צעקריגט זיך *)

אַמאָל איז געווען אַ ברודער מיט אַ שוועסטער — בערעלע און פֿריידעלע. זיי האָבן צווישן זיך אַלע מאָל געלעבט בשלום און קיין

*) מײַן שפּראַכבוך, לייען און אַרבעט-בוך פֿאַר יידיש פֿון ח. בעז און ז. יעפּרויקין, ערשטער טייל, ז' 5.

מאָל זיך ניט געקריגט. איין מאָל זאָגט בערעלע צו פֿריידעלען: „פֿריידעלע! איך האָב געהערט, אַז עס זײַנען פֿאַראַן קינדער וואָס קריגן זיך. לאָמיר זיך אויך אַ ביסעלע צעקריגן".

„איך ווייס אָבער ניט, ווי מען טוט דאָס," — האָט פֿריידעלע געענטפֿערט.

„וועל איך דיך אויסלערנען", — האָט בערעלע געזאָגט. — „איך וועל נעמען דאָס מעסערל, וואָס דער פֿאָטער האָט אונדז ביידן געשענקט, און וועל זאָגן: „דאָס מעסערל איז מײַנס". זאָלסטו זאָגן: „ניין! דאָס מעסערל איז גאָר מײַנס!" און אַזוי וועלן מיר זיך אָנהייבן צו קריגן".

בערעלע האָט גענומען דאָס מעסערל און האָט אויסגעשריִען: זאָלסט וויסן, אַז דאָס מעסערל איז מײַנס!" פֿריידעלע האָט אַ ווײַלע געטראַכט און האָט געענטפֿערט: „אויב עס איז דײַנס, טאַ נעם עס".

און אַזוי האָבן זיך דער ברודער און די שוועסטער ניט געקאָנט צעקריגן.

מוסטערן פֿון אינהאַלט־פֿראַגעס:

1. ווי האָבן בערעלע און פֿריידעלע געלעבט צווישן זיך?
2. וואָס האָט דער ברודער איין מאָל געזאָגט זײַן שוועסטערל?
3. ווי האָבן זיך די קינדער געוואָלט צעקריגן?
4. פֿאַר וואָס האָבן זיי זיך ניט צעקריגט?
5. האָסטו אַ ברודער אָדער אַ שוועסטער? ווי לעבט איר צווישן זיך?

מוסטערן פֿון שפּראַכפֿראַגעס:

1. ווי הייסט די מעשׂה?
2. איז דאָס אַ גוטער נאָמען?
3. ווי הייסן די קינדער פֿון דער מעשׂה?
4. איז בערעלע געווען פֿריידעלעס ברודער?
5. איז פֿריידעלע געווען אַ גוטע שוועסטער?

6. האָבן די קינדער געלעבט בשלום?

7. האָבן זיך די קינדער געקריגט?

8. ווער האָט איין מאָל געזאָגט: לאָמיר זיך צעקריגן? (פאַרלאַנגען אַ פולן ענטפער).

9. ווער האָט געזאָגט: איך ווייס ניט ווי מען טוט דאָס?

10. וואָס האָט בערעלע געענטפערט? (דעם ענטפער קענען די קינדער געפינען אין בוך; ביים זאָגן טאָרן זיי אָבער אין בוך ניט אַריינקוקן).

11. האָבן זיך די קינדער צעקריגט?

12. האָבן זיי ווייטער געלעבט בשלום?

13. ווער האָט זיך ניט געוואָלט צעקריגן?

14. ווער האָט זיך געוואָלט קריגן?

15. ווער געפעלט דיר בעסער, בערעלע אָדער פריידעלע?

16. האָסטו אַ ברודער אָדער אַ שוועסטער?

17. קריגט איר זיך אַמאָל?

18. לעבט איר בשלום?

ווען מען פאַרגלייכט די צוויי סאָרטן פראַגעס קען מען זען פאַר וואָס ביים לערנען אַ לשון מוז דער שטאָף צו ערשט שפּראַכלעך באַאַרבעט ווערן און ערשט ביסלעכווייז קענען זיך קינדער לערנען ענטפערן אויף מער אַלץ־אַרומנעמענדיקע אינהאַלט־פראַגעס.

באַאַרבעטן דורך פראַגעס אַליין איז נאָך אָבער ניט גענוג. מען דאַרף געוויסע עלעמענטן פון שפּראַכשטאָף סיסטעמאַטיזירן, אויסטיילן לויט געוויסע סימנים, טעמעס.

אַזעלכע אויסדרוקן ווי:

קיין מאָל ניט
אַלע מאָל
איין מאָל
אַמאָל

אָדער,

גערעבט צווישן זיך

גערעבט בשלום

דאַרפֿן פֿונקציאָנירן ווי גאַנצע איינסן.

דער לערער דאַרף אויפֿשרייַבן די ווערטער אויפֿן טאָוול און שטעלן ווידער מינדלעך אַ סך נייַע פֿראַגעס וואָס זאָלן נייטן די קינדער צו באַנוצן די ווערטער און אויסדרוקן. בעסער איז ווען ער קען אויפֿהיטן די אַלגעמיינע טעמע, די ראָם — ברידער און שוועסטער.

דער לערער דאַרף אויך אויסטיילן די ווערבן און זיי אַקטיוויזירן.

געהערט	געטראַכט	געקאָנט
גענומען	געענטפֿערט	געקריגט זיך

אַרויסקריגן דעם אינפֿיניטיוו, די מערצאָל-פֿאָרעם, בייגן לויט פֿאַרשיידענע פּערזאָנען; אַלץ פֿאַרשטייט זיך אָפּהענגיק אָן דער פֿאָרגעשריטנקייט פֿון קלאַס.

דער לערער מוז אויך ביי יעדער געלעגנהייט זאָרגן וועגן די פֿאָרעם-ווערטער (פּרעפּאָזיציעס, קאָניוקציעס), געוויינלעך פֿאַרגעסט מען זיי. זיי זייַנען אָבער דער ליים וואָס קלעפּט צונויף און האַלט צונויף דאָס לשון. אָן זיי צעפֿאַלט זיך דער גאַנצער בנין.

אַזעלכע ווערטער ווי:

איז

אויב

מיט

לאָמיר

מוז מען כּסדר ברענגען אין אַלערליי קאָנטעקסן און קאָנקרעטע אויסדרוקן. מען קען אויך געוויסע זאַצן פֿון טעקסט נעמען פֿאַר מוסטערן און אויסברייטערן.

א) מוסטער-זאַץ: „איך ווייס אָבער ניט, ווי מע טוט דאָס", — האָט פֿריידעלע געענטפֿערט.

ב) **באַאַרבעטונג:**

איך ווייס ניט	ווי מע	טוט דאָס
ווייסטו		שרײַבט דאָס
ווייסט איר		געפֿינט עס
יאָ, איך ווייס		לייענט עס
		עפֿנט דאָס
		פֿאַרמאַכט דאָס
		האַלט עס

א) **מוסטער־זאַץ:** איך האָב געהערט אַז עס זײַנען פֿאַראַן קינדער וואָס קריגן זיך.

ב) **באַאַרבעטונג:**

איך האָב	געהערט	אַז	מיר וועלן	הײַנט זינגען
מרים האָט	געמיינט			שרײַבן
	גערעכנט			לייענען
	געוואוסט			האָבן אַ יום־טובֿ
	פֿאַרשטאַנען			קריגן נײַע ביכער

דער לערער שטעלט פֿראַגעס און קינדער ענטפֿערן מיט זאַצן פֿון דער פֿריערדיקער טאַבעלע.

דעם לערערס פֿראַגעס:

ווער האָט	געמיינט	אַז מיר	שרײַבן
פֿאַר וואָס, קינדער האָט איר	גערעכנט	וועלן הײַנט	לייענען
פֿאַר וואָס, דוד, האָסטו	געוואוסט		זינגען
	פֿאַרשטאַנען		קריגן נײַע ביכער

דאָס עקסטענסיווע לייענען

ווי צו באַאַרבעטן אַ טעמע אין קלאַס „ב״

אין דער פּראָגראַם פֿאַרן קלאַס „ב״ וואַרפֿן זיך דורך דרײַערליי טעמעס. ערשטנס, טעמעס ש פּ ר אַ כ ל ע כ ע, וואָס זייער כוונה איז צו לאָזן די קינדער זיך אויסדריקן, ריידן וועגן גאָר פּשוטע ענינים, און ריידנדיק ביסלעכווײַז צו באַהערשן דעם שפּראַך־געבוי פֿון יידיש. צווייטנס, טעמעס נ אַ צ י אָ נ אַ ל ע און ס אָ צ י אַ ל ע, וואו דער עיקר איז דעם קינדס צוקוקן זיך צום לעבן, דאָס פֿאַרטראַכטן זיך... אַפֿילו איינציקע באַמערקונגען, וואָס רייסן זיך אַרויס פֿון קינדער, זײַנען וויכטיק. דאָס זײַנען די ערשטע טריט אין דעם פּראָצעס פֿון גײַסטיקן אויפֿוואַכן.

עס זײַנען אָבער אויך פֿאַראַן, און דאָס איז דער דריטער מין, טעמעס, וואָס דינען צו פֿ אַ ר ב י נ ד ן ד ע ם ל י ט ע ר אַ ר י ש ן ש ט אָ ף, וואָס מען גייט דורך; טעמעס, וואָס שטייען אין צענטער פֿון דער גאַנצער לערן־אַרבעט. אין „ב״ זײַנען עס: ליבע און חבֿרשאַפֿט, יידישע קינדער איבער דער וועלט, פּסח, שבֿועות אד״גל. ווי דאַרף מען זיי באַאַרבעטן, געדענקענדיק, אַז די יידישע שול איז ס׳רובֿ אַ נאָך־מיטאָג־שול מיט באַגרענעצטע אַרבעטס־מעגלעכקייטן און אַ מינימום צײַט?

קודם־כּל מוז מען געדענקען, אַז די באַאַרבעטונג פֿון די טעמעס און זייער אָרדענונג קען ניט זײַן קיין דורכוים פֿעסטע. סוף־כּל־סוף באַשטימט די קאָנקרעטע סיטואַציע סײַ דעם אויסגאַנג־פּונקט פֿון דער טעמע (אַ שמועס, אַ דערציילונג, אַ ליד, די הכנות צו אַ יום־טובֿ), סײַ די אַנטוויקלונג פֿון שמועס;

די באַאַרבעטונג איז נאָר אַ סכעמע פֿאַרן לערער. די קינדער, זייערע דערפֿאַרונגען, פֿאַרלאַנגען און די באַזונדערע סיטואַציעס, וואָס שאַפֿן זיך, באַשאַפֿן אָפֿט מאָל גאָר אַן אַנדער פּלאַן מיט אומגעריכטע

ווענדונגען. קענען די ענדערונגען טאָר זיך דער לערער ניט ווערן, אויב זיי זײַנען ניט נוגע דעם עיקר.

די פּעדאַגאָגישע דערפֿאַרונג האָט געוויזן, אַז פֿון איין זײַט איז זייער גוט צו אַנטוויקלען בײַ קינדער מער דויערנדיקע אינטע־רעסן, און צוליב דעם איז גוט, אַז דער ליטעראַרישער שטאָף, אויך דאָס לייענען און שרײַבן, זאָלן זיך קאָנצענטרירן אַרום עפּעס אַ בשותּפֿותדיקן ענין, אַ טעמע, אַ צענטער פֿון אינטערעס.

די דערפֿאַרונג האָט אָבער אויך געוויזן, אַז מיט געוואַלד אַרײַנ־צווינגען די גאַנצע לעקטור אין די ראַמען פֿון באַשטימטע, געציילטע עטלעכע טעמעס איז דערציִעריש ניט געוואונטשן.

איטלעכע ליטעראַרישע שאַפֿונג איז קודם־כּל אַ וועלט פֿאַר זיך אַליין. מען דאַרף זי ווי אַן אייגנאַרטיקע, באַזונדערע און פֿרײַע שאַפֿונג לאָזן ווירקן אויפֿן קינד. קודם־כּל מוז מען זיך לערנען פֿאַר־שטיין וואָס די דערציילונג און דאָס ליד אַליין זײַנען אויסן, וואָס זיי אַליין ווילן אונדז לאָזן הערן. ערשט נאָך דעם קען מען צונויפֿ־נעמען די באַזונדערע אײַנדרוקן, אויסגעפֿינסן, ידיעות און זיי פֿאַר־בינדן מיט די אייגענע נאָענטע דערפֿאַרונגען, וואָס די קינדער ברענגען.

דאָס קען געשען אונטער דעם אײַנדרוק פֿון אַ ווערק, וואָס האָט באַזונדערס טיף געווירקט. עס ווערן דעמאָלט ווי צונויפֿגעשמאָלצן און פֿאַרבונדן די באַזונדערע אָפּגעריסענע פֿראַגמענטן פֿון געפֿיל און געדאַנק. די קאָנקרעטע השפּעה שטאַמט אָבער פֿון איינציקן ליד, פֿון איינציקן סיפּור, פֿון דער קאָנקרעטער איבערלעבונג, פֿון דעם טראָפּן פֿרייד, וואָס זיי האָבן פֿאַרשאַפֿט.

די נטיה צו געניי פֿאָרמולירטע קאָמפּלעקסן, דער פּרואוו צו אײַנ־טעגרירן עפּעס וואָס האָט נאָר אַ לאָגישע שײַכות און איז ניט פֿאַר־בונדן מיט אַן עכטער איבערלעבונג איז פֿרעמד דעם קינד. טעמעס קענען דעריבער ניט ווערן דער איין־און־איינציקער פֿאָדעם, וואָס גייט דורך דעם לערנפּלאַן. טעמעס קען מען אויך ניט „אויסשעפּן" און מען דאַרף גאָרניט אויסשעפּן מיט איין מאָל. ליטעראַטור, קונסט זײַנען אין תּוך אַנדערש ווי ווויסנשאַפֿט. אין וויסנשאַפֿט איז דער אַנאַליז, די סכּעמע, די געזעצמעסיקייט דער עיקר, אין קינסטלערישע שאַפֿונגען איז די בולטקייט, קאָנקרעטקייט און בילדלעכקייט פֿון דער איבערלעבונג דער עיקר.

אַ טעמע קען געוויינטלעך ניט געדויערן מער פֿון אַ לערן־שעה, העכסטנס צוויי, דרײַ שעה. אַן אויסנאָם זײַנען די צוגרייטונגען

צו די יום-טובים, וואו דאָס לערנען איז פֿאַרבונדן מיט מעשׂים. מען גרייט זיך צו עפּעס; אַ יום-טובֿ איז אַ געשעעניש, וואו דער סוף פֿון די הכנות איז אַן אַקט, איבערהויפּט אַן אַקט פֿון באַטייליקן זיך. געשעענישן וואָס הינטער זיי שטייט אַ נאַציאָנאַלער ציבור זײַנען ווירקנדיקער, רעאַלער. דאָ איז די סיטואַציע אַנדערש ווי בײַ דער טעמאַטישער באַאַרבעטונג פֿון ליטעראַטור. אין דער ליטעראַרישער באַאַרבעטונג איז דער רעזולטאַט קודם-כּל אַן אינערווייניקסטער, אַ נײַער אופֿן פֿון פֿאַרשטיין, אָפּשאַצן, אַ פֿאָרמולירונג פֿון באַציאונגען און אידעען. בײַם יום-טובֿ מיט זײַנע נאַציאָנאַל-סימבאָלישע פֿאָרמען, מיט זײַן אָנשפּאַרן זיך אָן ווײַטע תּקופֿות, דור-דורותדיקע מנהגים איז מעגלעך סײַ אַן אַנדער געשפּאַנטקייט סײַ אַן אַנדער קאָנקרעטיזירונג.

נאָך אַן אויספֿיר לאָזט זיך מאַכן:

די טעמע קען מען אַלץ פֿולער און לענגער באַאַרבעטן וואָס פֿאַרשיידנאַרטיקער עס זײַנען די צוגאַנגען און די אַרבעטס-געצײַג. אויב מען קען מיט דער טעמע פֿאַרבינדן נאָר שמועסן, לייענען און שרײַבן, קען דער קאָמפּלעקס ניט געדויערן מי יודע ווי לאַנג, אויב עס קומט אַרײַן צייכענען, קלעפּן, מאָלן, געזאַנג, אויספֿלוגן, דער מעטאָד פֿון אויסשטעלונג, קען די באַאַרבעטונג געדויערן אַ סך לענגער. דער לערער דאַרף בכן אַליין באַשטימען וואָס איז מער פּראָדוקטיוו, וועלכע טעמע וויל ער באמת אַרויסהייבן, וואָס וועט אין דער קאָנקרעטער סיטואַציע טיפֿער אָנרירן דאָס קינד און דערציעריש ברענגען די געווינטשטע רעזולטאַטן.

ווי אַזוי צו באַאַרבעטן אַ טעמע קען מען זען פֿון די ווײַטערדיקע מוסטערן וואָס זײַנען מיט קליינע ענדערונגען גענומען פֿון דער זייער אינטערעסאַנטער אַרבעט: אַנאַליטישע פּראָגראַם פֿאַר דער יידישער שול פֿון ח. פֿינקעלשטיין, בוענאָס איירעס, אַרגענטינע.

ליבע און חברשאַפֿט

אַ. אונדזערע עלטערן

1. דער מאַמעס ליבע צו די קינדער, איר זאָרג און איבערגעגעבנקייט.

2. דער טאַטע און זײַן געטרײַשאַפֿט צו דער משפּחה.

3. ווענען האָבן מיר אין אונדזער משפחה: ברידער, שוועס־טער, באָבע, זיידע, מומעס, פֿעטערס — זייער ליבע און פֿרײַנדשאַפֿט מיט די קינדער.

4. די ליבע פֿון די קינדער צו די עלטערן.

ב. חבֿרשאַפֿט און קלאַס

1. דער טאָג פֿון חבֿרשאַפֿט. אַנטוויקלען בײַ די קינדער דאָס געפֿיל פֿון ליבע און חבֿרשאַפֿט.

2. לייענביכער און שול־מכשירים. אַנטוויקלען בײַ די קינדער די פֿאַרשטענדעניש פֿאַר קעגנזײַטיקער הילף און צוזאַמענאַרבעט.

ג. ליבע פֿון גרויסע צו קינדער

1. שלום עליכם דער גרויסער קינדער־פֿרײַנד.

2. ליבע און חבֿרשאַפֿט אין שלום עליכמס מעשׂהלעך און דער־ציילונגען.

ד. חבֿרשאַפֿט צווישן קינדער מיט חיות און פֿייגל.

ה. גוטסקייט און ערלעכקייט

דערציילן און פֿאַרלייענען פֿאַר קינדער מעשׂיות און לעגענ־דעס אין וועלכע עס ווערן געשילדערט די שיינע מעשׂים פֿון מענטשן און עס ווערט פֿאַראורטיילט דאָס שלעכטע און מיאוסע. מען דאַרף דערציילן מעשׂיות סײַ פֿון דער נײַער יידישער ליטעראַטור, סײַ פֿון חומש, ווי דער מבול, די מעשׂה מיט סדום אד״גל.

ו. בריוו צו אַ חבֿר

1. אַ בריוועלע צו אַ קינד וואָס איז קראַנק.

2. בריוו־אויסטויש מיט די קינדער פֿון אַנדערע שולן.

3. בריוו צו משפּחה־מיטגלידער.

לייען־מאַטעריאַל

א וויגליד — — — — — — — — — — — דוד איינהאָרן

א קאָמפּאָזיציע וועגן דער מאַמען — — — — ליטמאַן

דעם טאַטנס בריוועלע — — — — — — — — —ליטמאַן

ניט צעקריגט זיך (א מעשׂהלע) — — — — — — — — —

גוטמאָרגן (ליד) — — — — — — — — — — — גויכבערג

דרײַ ייִנגעלעך (ליד) — — — — — — — — — גויכבערג

א רעכענונג (מעשׂהלע) — — — — — — — — — — — —

קינדער־יאָרן פֿון שלום עליכם (די שטוב) — ש. סײַמאָן

דאָס פֿייגעלע — — — — — — — — — — — שלום עליכם

דאָס ייִנגעלע און דאָס פֿייגעלע — — — ש. לאַנדינסקי

צוויי ברידער — — — — — — — — — — — — — — אגדה

א מתּנה דער מאַמען — — — — — — — — מרים ראַסקין

דער מבול — — — — — — — — — — — — — — חומש

סדום — — — — — — — — — — — — — — — — חומש

דער קליינער איבערשרײַבער (דערציילונג) — ד׳אַמיטשיס

דער קראַנקער טאַטע — — — — — — — — ד׳אַמיטשיס

גראַמאַטישע געניטונגען און אַנדערע שפּראַכאַרבעטן פֿאַר „ב״ (סיסטעמאַטיזירט*)

א) ווערבן אין דער איצטיקער צײַט. אַרבעטן על־פּי אַזעלכע מוסטערן:

1. ער גייט — איך גיי
ער זאָגט — איך ———
2. ער גייט — זי גייט
ער זאָגט — ——— זאָגט
3. איך גיי — ער גייט
איך זאָג — ער ———
4. איך גיי — זי גייט
איך זאָג — זי ———

ער גייט — דו גייסט
ער זאָגט — דו ———
איך גיי — דו גייסט
איך זאָג — דו ———
איך גיי — איך זאָג
דו גייסט — דו ———
ער גייט — ער ———
איך גיי, דו ———, ער ———,
איך ———, דו ———, ער זאָגט,
איך ———, דו טוסט, ער ———,

ב) ווערבן אין דער קומעדיקער צײַט. אַרבעטן על־פּי אַזעלכע מוסטערן:

1. דער טאַטע וועט פֿאָרן, דער טאַטע פֿאָרט.
דער טאַטע וועט ברענגען, דער טאַטע ———.
2. באַלד וועט שנייען, איצט ——— שוין.
באַלד וועט שײַנען די זון, איצט ——— שוין די זון.
3. יאַנקעלע שרײַבט שוין, לייבעלע וועט שרײַבן.
עטעלע לייענט שוין, גיטעלע וועט ———.
4. יאַנקעלע שרײַבט שוין, איך וועל באַלד שרײַבן.
עטעלע שפּרינגט שוין, איך ——— באַלד ———.
5. ווען דו וועסט לייענען, וועל איך אויך לייענען.
ווען דו וועסט אַרבעטן, ——— איך אויך ———.
6. בערעלע איז אַכט יאָר אַלט, בערעלע ——— ——— ניין יאָר אַלט.
7. איך וועל לייענען, דו ——— ———, ער ——— ———

---

*) די גראַמאַטישע געניטונגען אויף די זײַטן 94—97 זײַנען גענומען פֿון דעם פּראָיעקט פֿון אַ פּראָגראַם פֿאַר ייִדיש, צוזאַמענגעשטעלט פֿון יודל מאַרק, אַרויסגעגעבן פֿון אַרבעטער־רינג אין 1939.

ג) ווערבן אין דער פֿאַרגאַנגענער צײַט, מיטן הילפֿווערב — האָבן (על־פּי מוסטערן אָדער ענלעכע צו זיי ווי עס ווערט אָנגעוויזן בײַ די פּונקטן א און ב).

ד) אויסלערנען איך בין געווען און איך בין געגאַנגען (אויך אין די אַנדערע פּערזאָנען אין איינצאָל) אָן שום כּלל, נאָר אויפֿן סמך פֿון אַ רייִ איבערחזרונגען און געניטונגען.

ה) פֿאַרקלענער־פֿאָרמען. אַרבעטן על־פּי אַזעלכע מוסטערן:

1. טישל — טישעלע		טיש — טישל — טישעלע
פֿישל — פֿישעלע		פֿיש — ——— — ———
הינטל — ———		בוך — ביכל — ביכעלע
קעפּל — ———		פּוס — ——— — ———
פֿיסל — ———		שוך — ——— — ———
		קאָפּ — קעפּל — קעפּעלע
		האַנט — ——— — ———
		קאַץ — ——— — ———

ו) מערצאָל פֿון סובסטאַנטיוון.

1. מיט — ן (טישן, גאַסן)
2. מיט — ס (מומעס, זיידעס)
3. מיט — ך (פֿייגעלעך, מיידעלעך)
4. איין בריוו — צוויי בריוו (פֿיש, לעפֿל)
5. טישל — טישלעך.

(באַנוצן זיך מיט דער קאַרטלעך־שפּיל)

ז) גראַמאַטישער מין.

ער		זי
1. דער טאַטע	און	די מאַמע
דער זיידע	„	די באָבע
דער ייִנגל	„	די מיידל
דער זון	„	די טאָכטער

דער ברודער	און	די שוועסטער
דער פֿעטער	„	די מומע
דער חבֿר	„	די חבֿרטע.

2. די קאַץ — דאָס קעצעלע
דער הונט — דאָס הינטעלע
3. דאָס קינד!

פֿאַרשיידענע שפּראַכאַרבעטן

1. פֿאַרענדיקן:
גיב מיר אַ ———— נאַ דיר ———— עס איז שוין ————
אָט קום איך ———— באַלד איז שוין ————
איך וויל אַליין ———— די קינדער דאַרפֿן ————
אָט דאָס איז ————

2. איז אָדער האָט.
יאַנקעלע ———— מײַן חבֿר, ער ———— אַ קליין הינטל, אאַז״וו.

3. בײַם לערנען די נעמען פֿון די פֿאַרבן:
וואָס קען זײַן ווײַס און וואָס שוואַרץ? (אויסרעכענען אַ פֿינף זעקס זאַכן).
אַ קליידעלע קען זײַן ———— עפּל קענען זײַן ———— און ענלעכע.

4. צונויפֿבינדן מיט און ווערטער וואָס פּאַסן זיך (טאַטע, פּאַפּיר, טינט, מאַמע. טאַטע און מאַמע, פּאַפּיר און טינט).

5. צו פֿאַרפֿעסטיקן די נעמען פֿון זאַכן און אייגנשאַפֿטן: גרויס אָדער קליין?
מאַטעלע איז ————, דער ציידע איז ————, דאָס מײַזעלע איז————, דאָס פֿערד איז————, (אויף אַן ענלעכן שטייגער: זיס אָדער ביטער? און אַנדערע).

אַרבעטן בשײַכות מיטן וואָקאַבולאַר.

האָמאָנימען. אין „ב״ קען מען זיך פֿאַרנעמען בלויז מיט די סאַמע פּשוטע האָמאָנימען: מיר (מיר גייען; גיב מיר); זײַן (זײַן מעסערל; עס וועט זײַן גוט); איר (איר גייט; גיב איר איר ביכל);

זון (אין הימל; דעם טאַטנס); ליגן (ניט שטיין; ניט אמת); שטיין (אויף די פֿיס; צו וואַרפֿן); לעבן (שטיין לעבן אים; לעבן אין שטאָט; לעבן אין דאָרף).

אַנטאָנימען. אין „ב" קען מען זיך סיסטעמאַטיש פֿאַרנעמען מיט אַנטאָנימען ווי מיט אַ נוציקער און אינטערעסאַנטער שפּראַכ־אַרבעט. אין דער ערשטער ריי זײַנען דאָ פּאַסיק די פּשוטע אַדיעק־טיווישע אַנטאָנימען:

קורץ — לאַנג; ריין — שמוציק; געזונט — קראַנק; קאַלט — וואַרעם; אַלט — נײַ; קליין — גרויס; יונג — אַלט; קלוג — נאַריש; רעכטס — לינקס; ווייניק — אַ סך; זיס — ביטער; טרוקן — נאַס; פֿריילעך — טרויעריק; גוט — שלעכט; ווײַס — שוואַרץ;

חוץ דעם קען מען נעמען אַזעלכע אַנטאָנימישע פּאָרלעך:

פֿאַרלאָרן — געפֿונען; געגעבן — גענומען; געפֿרעגט — געענטפֿערט; אָדער אַ ביסל אַנדערש: **פֿײַנט האָבן — ליב האָבן; אָנהייבן — ענ־דיקן; געדענקען — פֿאַרגעסן;** אָדער אַ ביסל אַנדערש: **פֿריִער — שפּעטער; אַלע — קיינער ניט; אַלע מאָל — קיין מאָל ניט.**

די סיסטעם פֿון אַרבעטן איבער אַנטאָנימען דאַרף אין „ב" זײַן ביז גאָר אַ פּשוטע: ריכטיק צונויפֿגרופּירן אַ פּאָר פּאָרלעך, פֿאַר־בינדן די פּאָרלעך דורך שטריכלעך אָדער אויף אַן אַנדער פּשוטן אופֿן. עס איז אויך גוט צו אַרבעטן איבער אַנטאָנימען אין פֿאָרעם פֿון גאַנצע זאַצן; פֿריִער בין איך געווען טרויעריק — איצט בין איך פֿריילעך; ער האָט פֿאַרלאָרן אַ ביכל — און איך האָב עס געפֿונען.

פּאַראָנימען. אַרבעטן איבער פּאַראָנימען איז נייטיק אין „ב", ווײַל אין תּוך איז עס גלײַכצײַטיק אַן אַרבעט צו פֿאַרפֿעסטיקן דאָס גרינגע און גיכער צו דערקענען דאָס וואָרט און ריכטיק עס אַרויס־צוזאָגן.

אויב מען האָט אין קלאַס קינדער וואָס אין זייערע היימען רעדט מען אויף די דרומדיקע דיאַלעקטן, קומט אויס צו לייגן אַכט אויף ו און י; ברודער — ברידער, פֿוס — פֿיס, נוס — ניס, שוך — שיך, און — אין.

עס קומט געוויינלעך אויך אויס זיך צו פֿאַרנעמען מיטן ה בכלל, וואָס ניט אַלע קינדער ריידן אים גוט אַרויס, און ספּעציעל אין אַזוינע פּאָרלעך: הון — און, האָן — אָן.

דיקטאַט

דער ענין דיקטאַט ווערט זייער וויכטיק אין קלאַס „ב״. אמת די אַלטע פֿאָרעם פֿון דיקטאַט אָן קיין שום דערקלערונגען, דער קאָנטראָל-דיקטאַט, איז שטאַרק דיסקרעדיטירט ווי אַ מיטל צו לערנען אויסלייג, אָבער דאָך ווי אַ מיטל פֿון קאָנטראָל פֿירט ער דורך אַ וויכטיקע פֿונקציע. אַחוץ דעם האָט מען אויסגעאַרבעט נײַע פֿאָרמען פֿון דיקטאַט.

די ווײַטערדיקע מינים דיקטאַטן זײַנען מעגלעך:

א) דיקטאַט מיט דערקלערונגען, ב) שעפֿערישער דיקטאַט, ג) פֿרײַער דיקטאַט, ד) קאָנטראָל-דיקטאַט.

דיקטאַט מיט דערקלערונגען

די אייגנטימלעכקייט פֿון דעם מין דיקטאַט באַשטייט אין דעם וואָס ער ווערט צוגעגרייט. דער לערער וואָרנט די קינדער און ציט זייער אויפֿמערקזאַמקייט צו אַ צאָל ווערטער וואָס קומען פֿאָר אין דיקטאַט און וואָס די קינדער לייגן אוים גרײַזיק.

דער ווערט פֿון דעם דיקטאַט באַשטייט אין אַ גרויסער מאָס אין די דערקלערונגען וואָס דער לערער גיט, אין צוקוקן זיך צו דער ריכטיקער פֿאָרעם פֿון וואָרט נאָך איידער די קינדער נעמען זיך צום שרײַבן.

עס זײַנען פֿאַראַן עטלעכע וואַריאַציעס פֿון דעם דאָזיקן צוגרייטנדיקן דיקטאַט:

א. זע-דיקטאַט (די קינדער זעען פֿאַרן שרײַבן דעם טעקסט, לייענען אים אויפֿמערקזאַם דורך);

ב. הער-דיקטאַט (דער טעקסט ווערט די קינדער ניט געוויזן).

דער צוגרייטנדיקער דיקטאַט, בײַ װעלכן די קינדער זעען דעם טעקסט צו ערשט געשריבן אָדער געדרוקט, איז אין דער אמתן אַן איבערגאַנג פֿון פּשוטן אָראָפּשרײַבן צו דער שװערער אָרטאָגראַפֿישער געניטונג פֿון שרײַבן לויטן געהער.

דער ערשטער װאַריאַנט פֿון דער אַרבעט איז אַזאַ: די קינדער עפֿענען דאָס בוך, מישן אויף די באַשטימטע זײַט און דעם באַשטימטן פּאַראַגראַף און לייענען אי פֿאַר זיך אי אויפֿן קול דעם טעקסט (פֿון דרײַ ביז זעקס זאַצן), נאָך דעם ציט דער לערער די אויפֿמערקזאַמקייט פֿון די קינדער צו אַ טייל װערטער און דערקלערט פֿאַר װאָס די װערטער שרײַבט מען אַזוי און ניט אַנדערש. די קינדער באַטראַכטן איצט נאָך אַ מאָל דעם טעקסט. זיי פֿאַרמאַכן די ביכער. דער לערער דיקטירט און דער קלאַס שרײַבט.

עס איז אָבער מעגלעך נאָך אַ װאַריאַנט פֿון צוגרייטנדיקן דיקטאַט מיט דער באַטאָנונג פֿון זען, פֿון צוקוקן זיך צו דעם אויסלייג פֿון װערטער. דאָס מאָל באַקענען זיך ניט די קינדער מיטן גאַנצן דיקטאַט נאָר בלויז מיט די שװערע װערטער װאָס דער לערער װיל די קינדער זאָלן אין זיי געניט װערן. די װערטער װערן אָנגעשריבן אויפֿן טאָװל און געניט באַטראַכט. ערשט נאָך דעם טרעט דער לערער צו צום דיקטאַט. אין דעם פֿאַל איז װיכטיק אַז די זאַצן זאָלן זײַן קורצע פֿון צװיי־דרײַ װערטער און אַז אויסער די װערטער װאָס דער לערער האָט ספּעציעל אויסגעטיילט זאָלן די אַנדערע זײַן פֿון דעם מין װאָס װערן אויסגעלייגט פֿאָנעטיש אָדער װאָס זײַנען די קינדער סײַ װי באַקאַנט.

צוגרייטנדיקער דיקטאַט

(אַן פֿריערדיקן צוקוקן זיך און באַטראַכטן דעם טעקסט).

בײַ דער פֿאָרעם פֿון דיקטאַט לייענט דער לערער צו ערשט דעם גאַנצן טעקסט פֿון דיקטאַט און אַנאַליזירט אים אינהאַלטלעך, די קינדער זאָלן קריגן אַ באַציִאונג צו דעם װאָס זיי װעלן שרײַבן, דער ענין גופֿא זאָל זיי ניט זײַן פֿרעמד. נאָך דעם װײַזט דער לערער אָן אויפֿן אָרטאָגראַפֿישן כּלל, אילוסטרירט אים מיט בײַשפּילן. דערנאָך לייענט דער לערער דעם ערשטן זאַץ. עס װערן אַנאַליזירט, מיט דער באַטייליקונג פֿון די תּלמידים, די שרײַב־שװעריקייטן פֿון

די ספּעציעלע ווערטער און ערשט נאָך דעם פֿאַרשרײַבט מען. די ערשטע צײַט זײַנען די אָפּשטעלן און די וואָרנונגען מער, שפּעטער ווערן זיי ווייניקער.

דער שעפֿערישער דיקטאַט

מען טאָר ניט פֿאַרגעסן אַז עס מוז געשאַפֿן ווערן אַ נאַטירלעכער איבערגאַנג פֿון אָראַפּשרײַבן ביז צום דיקטירן. דאָס שרײַבן מיט דערקלערונגען איז דער איבערגאַנג. אויך דאַרף מען ניט פֿאַרגעסן אַז שרײַבן לויטן דיקטאַט איז ניט דער נאַטירלעכער אופֿן פֿון שרײַבן. אין געוויינטלעכן לעבן שרײַבט דאָך דער מענטש אַליין זײַנע אייגענע געדאַנקען. דער מאָמענט פֿון שעפֿערישקייט און דער מאָמענט פֿון אויסלייג פֿאַלן זיך אַלע מאָל צונויף. עס מוז דעריבער אויך זײַן אַזאַ אַרבעט-פֿאָרעם, וואָס זאָל דינען ווי אַ בריק צווישן אַליין שרײַבן און שרײַבן לויטן דיקטאַט. דער שעפּערישער דיקטאַט און דער פֿרײַער דיקטאַט זײַנען אייגנטלעך די בריק.

דער לערער שרײַבט אָן אויפֿן טאָוול מוסטערן פֿון ווערטער מיט איין סאָרט אָרטאָגראַפֿישער שוועריקייט. די קינדער קלײַבן צו נאָך ווערטער לויטן זעלביקן מוסטער. די קינדער טראַכטן צו זאַצן צו די געגעבענע ווערטער. די מער אײַנגעגעבענע זאַצן ווערן פֿאַרשריבן אויפֿן טאָוול. דער לערער דאַרף צילן צו דעם, אַז פֿון די באַזונדערע קורצע זאַצן זאָל זיך באַקומען אַ קורצע געבונדענע דערציילונג פֿון פֿיר אָדער פֿינף זאַצן. טייל מאָל קען מען באַקומען אַ פּאָר אַזעלכע געבונדענע דערציילונגען. מען דאַרף אויסמײַדן סתּם פֿאַרשרײַבן זאַצן וואָס האָבן קיין שום שײַכות ניט איינער מיטן אַנדערן, ווי:

„דער זיידע האָט אַ ווײַסע באָרד. דער האָז וואוינט אין וואַלד. צוקער איז זיס”. דאָס איז דער בעסטער אופֿן צוצוגעוואוינען קינדער צו דעם אַז זאַצן דאַרפֿן בפֿירוש ניט זײַן געבינדן. די שווערסטע אַרבעט בײַם לערנען קינדער שרײַבן איז ציצוגעוואוינען זיי ווי צו שאַפֿן פֿאַרבינדונגען צווישן איין זאַץ און אַ צווייטן, ווי צו זאָגן מער וועגן איין ענין. מען דאַרף דעריבער אויך זען צונויפֿצושטעלן געבונדענע זאַצן, געפֿינען אַ טעמע, אַרום וועלכער די זאַצן אַרומצורינגלען. ווען איין טעמע לאָזט זיך ניט, איז אַ צווייטע; אָבער ניט סתּם בראָקן זאַצן אָן קיין שום לאָגישער שײַכות.

אויסלייג־פּראָגראַם פֿאַר „ב"*)

1. זיך צוגעוואוינען צו די קאָמבינאַציעס פֿון די אותיות:

א. זש — אַזש, זשווזשען, זשע, זשאַבע.

ב. טש: זיך גליטשן, גליטשערס, קאַטשקעס, טשעפּען זיך.

ג. דז: אונדז, גאַנדז, האַלדז.

ד. יִי: ייִד, ייִדיש, ייִנגל, ייִנגער.

2. זיך צוגעוואוינען צו אותיות וואָס טרעפֿן זיך נאָר אין ווערטער וואָס שטאַמען פֿון העברעיִש:

א. אות בֿ: חבֿר, חבֿרטע, קרובֿ, טובֿה, לבֿנה.

ב. אות ח: חבֿר, חבֿרטע, חוש, חוץ, חזרן, חיה, חכם, חלה, חלום, חנוכּה, חתן; סוחר, מלחמה, מוחל; פּסח, כּוח.

ג. אות כּ: (פֿאַרן קלאַנג „ק"): כּעס, כּלה, כּלל, כּמעט, כּסדר, כּוח, כּוס, כּדי.

ד. אות שׂ: (פֿאַרן קלאַנג „ס"): שׂונא, שׂכל, שׂמחה, שׂכר־לימוד.

ה. אות תּ: (פֿאַרן קלאַנג „ט"): סתּם, מסתּמא, מתּנה.

ו. אות ת: (פֿאַרן קלאַנג „ס"): אמת, שבת, נחת, רחמנות, יתום, בעת, אַלף־בית.

3. בײַם גענִיטן זיך אין בייגונגען פֿון זוערבן.

א. די ענדונג — סטו: גייסטו, טראָגסטו.

ב. דט: ער רעדט, איר רעדט, רעדט.

ג. די פֿאַרבינדונגען ב־ט, ג־ט און ז־ט, ווען זיי קלינגען ווי פּט, קט, סט: לעבט, זאָגט, ווײַזט.

---

*) פּראָיעקט פֿון אַ פּראָגראַם פֿאַר יידיש, אַרויסגעגעבן פֿון אַרבעטער־רינג, 1939.

ד. די שטענדיקע ענדונג פֿון דער צווייטער פּערזאָן סט: רעדסט, זיצסט, קויפֿסט.

4. בײַם לערנען פֿאַרקלענער־פֿאָרמען און מערצאָל־פֿאָרמען לייגן אַכט אויפֿן איבערקלאַנג וי—יי: בוים—ביימל—ביימער; פֿויגל—פֿייגעלע; אויג—אייגעלע.

5. בײַם מאַכן געניטונגען מיט ווערבאַלע צוגאָבן און פּרעפֿיקסן, בײַם געניטן זיך מיט פֿאַרשיידענע פֿאַרבינד־ווערטער לייגן אַכט אויף זייער אויסלייג.

6. פֿאַרטראַפֿן און נאָכטראַפֿן טיילט מען ניט אָפּ: חבֿרטע, געגנבֿעט, פֿאַרחלומט.

7. בײַם לערנען אויסלייגן די ווערטער וואָס שטאַמען פֿון העברעיִש, אָנווײַזן אויף:

א. די ווערטער וואו מען לאָזט דורך די וואָקאַלן און אַל דאָס איבעריקע איז ווי געוויינלעך: אַ סך, ים, נס, סדר, שכן.

ב. די ווערטער וואו מען הערט צום סוף דעם קלאַנג „ע" און מע שרײַבט אַ ה: שורה, מצה, חלה, צרה, הגדה, נישקשה, מלחמה, טובֿה, מתּנה, שׂמחה, לבֿנה.

ג. די ווערטער מיט אַ באַטאָנטן יִ־קלאַנג (לימוד, סימן, אַפֿילו, דירה, מיִאוס), באַטאָנטן ו־קלאַנג (שורה, חוץ), באַטאָנטן וי־קלאַנג (ברוגז, סוחר, טובֿה, יושר, חודש, שׂונא, אופֿן).

ד. די ווערטער וואָס האָבן שותּפֿותדיקע אויסלייג־אייגנשאַפֿטן:

מורא, מילא, דווקא.
סוד, קול, סוף, כּוס, אות.
טעות, טעם, טענה, בעת, כּעס.
רגע, משוגע, רשע.
יום־טובֿ, יום־כּיפּור.

8. אויסלערנען די קירצונגען: מ' — מע, מען; כ' — איך; ל' — וועל (איכ'ל גיין)

9. די נעמען פֿון די אותיות!

טעמעס פֿאַר „כּמו־שמועסן", שמועסן, קאָלעקטיווע קאָמפּאָזיציעס און דיקטאַטן אין „ב" *)

די שול. אָנהייב לערניאָר אין אונדזער שול. איך האָב שוין גע־וואַרט ווידער צו קענען גיין אין שול. אונדזער שול איז שענער גע־וואָרן. אַ יום־טובֿ אין שול.

די נײַע און די אַלטע חבֿרים. דאָס נײַע בוך געפֿעלט מיר. איך האָב געבראַכט מײַן חבֿר אין שול. פֿאַר וואָס איך האָב ניט געקענט קומען אין שול צוויי וואָכן צײַט. „איך וויל לייענען! איך וויל גיין צום טאָוול!". וואָס געפֿעלט מיר מער פֿון אַלץ אין דער ייִדישער שול.

עס איז געווען אַזאַ שיינער קאָנצערט! אונדזער שול־יום־טובֿ. אַ שפּאַציר אין פּאַרק. דער פּורים־קאַרניוואַל. קינדער פֿון אַן אַנדער שטאָט קומען צו אונדז. מיר האָבן אַ גאַסט אין שול. די שענסטע מעשׂה וואָס דער לערער האָט דערציילט. דאָס שענסטע ליד וואָס מיר האָבן געלערנט.

די היים. איך האָב די מאַמען אַזוי ליב! מײַן מאַמע איז אַזאַ שיינע. ווען די מאַמע פּוצט זיך אויס. די מאַמע איז קראַנק. ווען די מאַמע איז ניטאָ אין דער היים. די מאַמע האָט נחת פֿון מיר. וואָס די מאַמע טוט. ווען די מאַמע קאָכט פֿיש (באַקט טאָרט, נייט, גרייט זיך צו אַ יום־טובֿ, רוימט אויף די שטוב, גייט מיט מיר קויפֿן זאַכן). די מאַמע האָט מיך באַשטראָפֿט.

ווען איז דער טאַטע דאָ אין דער היים. וואָס טוט דער טאַטע? פֿאַר וואָס קומט דער טאַטע אַזוי שפּעט? ווען איך שטיי אויף איז שוין דער טאַטע ניטאָ אין דער היים. איך וויל ווערן אַ גרויסער און העלפֿן דעם טאַטן. דער טאַטע לייענט מיר פֿאַר שיינע מעשׂיות. דעם טאַטנס ביכער. דער טאַטע איז אַזוי גוט צו מיר. וואָס האָב איך געטאָן מיטן געלט וואָס דער טאַטע האָט מיר געגעבן. מיט טאַטע־מאַמע אין ייִדישן טעאַטער.

ווי זעט אויס דער זיידע (די באָבע). דער זיידע וואוינט מיט אונדז. דעם זיידנס מעשׂיות. דער זיידע דערציילט ווי אַזוי ער איז געקומען

---

*) די טעמעס זײַנען גענומען פֿון דעם פּראָיעקט פֿון אַ פּראָגראַם פֿאַר ייִדיש, אַרויסגעגעבן פֿון אַרבעטער־רינג, 1939.

קיין אַמעריקע. דעם זיידנס אַ שפּאַס. דער זיידע און זײַנע אייניקלעך. איך לייען פֿאַר דער באָבען פֿון צײַטונג. דער באָבעס מתּנות.

מיר האָבן אַ סך קרובֿים. ווען מע קומט זיך צונויף פּסח צום סדר. עס איז געווען אַ פֿריילעכע חתונה. צום ערשטן מאָל אויף אַ חתונה. אַלע אונדזערע קרובֿים וואוינען אין אַנדערע שטעט. „מיר האָבן דאָ קיינעם ניט” זאָגט די מאַמע. אַ בריוו פֿון יענער זײַט ים.

אונדזער (אַלטע, נײַע) דירה. די צימערן אין אונדזער דירה. ווי אַזוי מיר האָבן זיך איבערגעקליבן. אַ אָוונט בײַ אונדז אין שטוב. אַ יום־טובֿ אין דער היים. איך בין געזעסן אַליין אין שטוב. איך האָב ליב צו זיצן בײַם ראַדיאָ. מיר קערן איבער די שטוב.

מײַן טאָג. צו שפּעט אויפֿגעשטאַנען. די מאַמע וועקט מיך שוין. מײַן פֿרישטיק. וואָס טו איך אין דער פֿרײַער צײַט. נאָך דער ייִדישער שול. אַ טאָג אין דאָרף. אין אַ רעגנדיקן טאָג. אין אַ הייסן זומערדיקן טאָג. אַ טאָג ווי אַלע טעג. איך וואַרט אויף אַ יום־טובֿ.

געשעענישן. פֿאַרבלאָנדזשעט. זיך זייער שטאַרק דערשראָקן. דורכגענעצט געוואָרן. עס איז געשען אַן אומגליק. דאָס וועל איך קיין מאָל ניט פֿאַרגעסן. אַ וויכטיקע נײַס אין אונדזער פֿאַמיליע. ווען איך בין געווען קראַנק. אַ פֿײַער לעבן אונדז. זיך צונויפֿגעלאָפֿן אַ סך מענטשן. אַ שיינער פּאַראַד. אין טאָג פֿון וואַלן. אַ גרויסער טומל איבער גאָרנישט.

חבֿרים און שפּיל. מײַן בעסטער חבֿר. אַ טובֿה פֿון אַ חבֿר. מײַן חבֿר האָט זיך איבערגעקליבן. ברוגז געוואָרן. מיר בעטן זיך איבער. דער חבֿר נעמט זיך אָן פֿאַר מיר. די שענסטע מעשׂה וועגן חבֿרים וואָס איך ווייס.

אונדזערע שפּילן. מיר מאַכן אַ גאַנצע פֿאָרשטעלונג. מיר מאַכן אַ קאָנצערט.

צײַט. איך ווייס גאָרניט ווי די צײַט איז אַזוי גיך פֿאַרבײַ. אין דער פֿרי. ווען עס ווערט פֿינצטער. איך האָב ליב די צײַט פֿון ניט קאַלט און ניט וואַרעם. דער פּאַרק אין שניי. אַ שניישטורעם. מען רוימט דעם שניי. דער שניי צעגייט. דער פֿרילינג איז שוין דאָ. זומער־צײַט אין דאָרף. זיך געבאָדן אין טײַך. אַרויסגעפֿאָרן מיט אַ שיף. אַ שפּיל אין דריידלעך. המן־טאַשן איז גוט צו נאַשן. מתּנות צו פּסח. דער סדר.

קליידונג און עסנוואַרג. די מאַמע האָט מיך אויסגעפּוצט. דער טאַטע האָט מיר געשאָנקען... איך פריי זיך מיט די נײַע קליידער. דער בעסטער מאכל. „געשמאַקע יום־טובֿדיקע מאכלים”. וואָס מען עסט צו מיטאָג (אָונטברויט, פרישטיק).

די גאַס. ווי זעט אויס אונדזער גאַס בעת אַ יום־טובֿ. אונדזערע שכנים. די הײַזער אַרום. מיר פּוצן אויס אונדזער גאַס. דער וועג אין שול. אויף אַ פרעמדער גאַס. עס איז עפּעס געשען. מענטשן לויפן.

מלחמה. די אומגליקן פון דער מלחמה. וואָס מע דערציילט בײַ אונדז אין שטוב וועגן מלחמה. מײַן ברודער איז געווען אין מלחמה. וואָס איך האָב געלייענט וועגן מלחמה. עס טאָר ניט זײַן קיין שׂנאה צווישן פעלקער.

ייִדן. וואָס אַ געקומענער פון די די־פּי לאַגערן אין דײַטשלאַנד האָט דערציילט. מיר העלפן די ייִדן אין אייראָפּע. מיר האָבן געקליבן געלט פאַר אָרעמע ייִדישע קינדער אין אייראָפּע. וואו האָבן מיר קרובֿים. פון וועלכע לענדער קריגן מיר בריוו. מיר שיקן פּעקלעך קיין אייראָפּע, קיין ארץ־ישׂראל. ייִדן אין אַמעריקע, חלוצים אין ארץ־ישׂראל. וואָס מען רעדט בײַ אונדז אין שטוב וועגן ארץ־ישׂראל. איך האָב פּאָסטמאַרקעס פון מדינת־ישׂראל. קינדער פלאַנצןביימער אין ארץ־ישׂראל. אַ בריוו צו אַ קינד אין תּל־אָבֿיבֿ.

די ייִדישע יום־טובֿים. די שיינע ייִדישע לעגענדעס וואָס איך ווייס. אַ שיינע מעשׂה וועגן אַ ייִדישן העלד. ייִדן זײַנען אַן אַלט פאָלק. פאַר וואָס גיי איך אין דער ייִדישער שול.

צווישן מענטשן. דער גוטער מענטש. די שענסטע מעשׂה וועגן אַ העלדישן מענטשן. דער העלדישער פרײַנד. געראַטעוועט פון פײַער, (פון וואַסער, פון אַן אומגליק) אַ קלוגע עצה. דאָס איז זייער שיין!

קינדער־זוידער. ווײַל מע בעט אים, טוט ער פאַרקערט. אַ מעשׂה מיט אַ שלעכטן מענטשן. ער איז אַזאַ צעטראָגענער. עס איז אַ רחמנות אויף אים.

וועגן זיך. וואָס וויל איך ווערן? מיר האָט זיך געחלומט. מיר איז גוט (שלעכט). דאָס שענסטע בוך וואָס איך האָב געלייענט. דאָס שענסטע בילד וואָס איך האָב געזען אין קינאָ. וואָס געפעלט מיר.

וועלט. דער הימל שפּעט אין אָוונט. בײַם ברעג ים. וועגן וואַסערע חיות האָב איך געלייענט. אויפן פעלד. אין וואַלד. אַ שפּאַציר איבער דעם זאָאָלאָגישן גאָרטן. אַ שיינע מעשׂה מיט אַ חיה.

בריוו. בריוו צו די עלטערן פֿון קעמפּ. פֿון אַן אַנדער שטאָט. בריוו צום זיידן און באָבען. בריוו צו אַ חבֿר. אַ בריוו וועגן געשעענישן אין שול. בריוו צום לערער. אַ בריוו וועגן געשעענישן אויף דער גאַס. אַ בריוו פֿון איין שול צו דער צווייטער (אין אַמעריקע, אין אייראָפּע). בריוו צו אַ ייִדישן ייִנגל אין די לאַגערן פֿון דײַטשלאַנד. אַ בריוו צו די קינדער אין פּוילן, פֿראַנקרײַך. אַ בריוו צו אַ ייִדישן שרײַבער. אַ בריוו צו דער רעדאַקציע פֿון „קינדער-צײַטונג", „קינדער-זשורנאַל". אַ בריוו צו אַ קראַנקן חבֿר.

אויסגעטראַכטע בריוו. אַ בריוו פֿון אַ ייִדישן ייִנגל אין אַ די-פּי לאַגער. פֿון אַ ייִדיש ייִנגל פֿון פּוילן. פֿון אַ ייִדישן ייִנגל אין ארץ ישראל, אין אַרגענטינע. פֿון אַ קינד וואָס אַרבעט שווער, צו זײַנעם אַ חבֿר. פֿון אַן אַרבעטער וואָס האָט ניט קיין אַרבעט צו זײַנעם אַ פֿרײַנד; פֿון אַ מענטשן וואָס האָט געמאַכט אַ ווײַטע רײַזע.

יידיש אין קלאַס „ג״

(אַלגעמיינער אַריינפיר)

דער קלאַס „ג״ אין דער יידישער שול איז אַ קלאַס מיט גאַר גרויסע דערציִערישע מעגלעכקייטן אָבער אויך מיט נייַע נסיונות און שטרויכלונגען*). די מעגלעכקייטן שטאַמען פון דעם וואָס מען קען מיט די תּלמידים אויפנעמען (דאָס צווייטע האַלבע יאָר) אמתע שאַפונגען פון דער יידישער ליטעראַטור; און אויך פון דעם וואָס אין קלאַס „ג״ נעמט מען שוין לערנען יידישע געשיכטע און ביאָ-גראַפיעס.

די קינדער זייַנען אין דעם עלטער, ווען זיי האָבן אַ שטאַרקן באַגער צו וויסן, זיי האָבן מיינונגען, סענטימענטן; זייערע השגות פון דער וועלט און פון לעבן זייַנען ברייטערע; אויך די יידישע שול האָט שוין באַוויזן צו האָבן אויף די קינדער אַ השפעה.

אין „ג״ קומט פאָר דער איבערגאַנג פון קינ-דער-ליטעראַטור צו ליטעראַטור. די מעשׂיות פאַר-מאָגן שוין עלעמענטן פון באַשרייַבונג און פון כאַראַקטער-שילדערונג. דער עלעמענט פון סביבה נישט נאָר האַנדלונג ווערט זייער חשוב.

מיר דאַרפן אַלע מאָל געדענקען אַז קינדער-ליטעראַטור האָט אַ מער אוניווערסאַלן, אַלגעמיין-מענטשלעכן קאָליריט. כאַ-ראַקטערן זייַנען גוט אָדער שלעכט, זיי געווינען אָדער פאַרשפילן. לי-טעראַטור אַקעגן ברענגט שוין אויך קאָנפליקטן וואָס מענטשן האָבן אין לעבן, נסיונות, אינעווייניקסטע קאַמפן... דער באַשטימענדיקער פאַקטאָר איז אָפט דער כאַראַקטער פון מענטשן.

קינדער אין „ג״ קענען נאָך נישט קלאָר אַנאַליזירן די גרויסע נפקא-מינה פוןביידע מינים ווערק, אָבער זיי דערפילן אַז זיי שטייען פאַר אַן אַנדער מין שאַפונג, וואָס איז אמתער, „רעאַליסטי-שער״ אַפילו אין אירע נישט-רעאַליסטישע, ראָמאַנטישע פאָרמען. דאָס איז ליטעראַטור, וויסן זיי, נישט קיין קינדער-ליטעראַטור.

---

*) אויספירלעך אויף זייַטן 182—192.

אַ גוטער איבערגאַנג פֿון קינדער־ליטעראַטור צו ליטעראַטור זײַנען פּראָזע־ווערק וואו ביידע עלעמענטן, האַנדלונג און כאַראַקטער־שילדערונג, פֿאַנטאַסטיק און רעאַליזם פֿאַראייניקן זיך.

אַ גוטע פֿאַרבינדונג זײַנען אויך די שאַפֿונגען וואו הומאָר און אַלע אומגעריכטקייטן וואָס ער ברענגט אַרײַן, ווערט דער פֿאַר־מיטלער צווישן דעם אמת פֿון לעבן און דעם באַגער פֿון קינד נאָך איבעררעשונגען. דער אומגעריכטער געלעכטער, דער שמייכל וואָס שוועבט איבער דער דערציילונג, דערנענטערן דעם פּרימיטיוון באַגער „נאָך אַ וועלט וואָס איז באַפֿרײַט פֿון אירע חסרונות“ צו אַ וועלט און אַ לעבנס־געמיט וואו דער שרײַבער איז מוחל די מענטשן זייערע חסרונות. אַ פֿאַרבינדונג צווישן ביידע מינים ליטעראַרישע שאַפונגען זײַנען אויך די ווערק וואו די האַנדלונג, די געשעענישן האָבן שוין מערניט קיין וואונדער, די מענטשן זײַנען פּשוטע, די געשעענישן טאָג־טעגלעכע און דאָך ווערן מיר פֿאַרוואונדערט פֿון די מענטשלעכע מידות, דער האַרציקייט, גוטסקייט און מענטשלעכקייט פֿון די פּאַרשוינען. בײַ אַבֿרהם רייזענען, שלום אַשן, בײַ א. ראַבאָי באַגעגע־נען מיר אַ שלל אַזעלכע דערציילונגען.

דערציִען דעם תּלמיד ווי אַ ל י י ע נ ע ר און געניסער פֿון גוטער ייִדישער ליטעראַטור איז ניט קיין גרינגע אַרבעט. ס׳איז נייטיק צו פֿאַרשטיין אַז דער איבערגאַנג איז בשום אופֿן ניט קיין במילאדיקער, און אַז די שול מוז אויך אין דעם פֿאַל זיך לערנען אָנווענדן די כּללים פֿון גרינגערן צום שווערערן, פֿון איינפֿאַכן צום מער קאָמפּליצירטן, אָבער קודם מוז זי קלאָר מאַכן די קאַטעגאָריעס וועגן וועלכע עס האַנדלט זיך...

דער איבערגאַנג, מוזן מיר געדענקען, איז אויך ניט קיין מיט־אַמאָליקער; ער געדויערט עטלעכע יאָר און דעריבער מוז מען אין ליטעראַטור גופֿא אויסשיילן די ווערק וואָס ווען דאָס קינד דער־נענטערן צום קוואַל פֿון ייִדישער שאַפֿונג און ניט אים גלײַך דער־ווײַטערן.

אַ „ברוגז“ צווישן קינד און געוויסע ווערק וועט אויפֿקומען ניט דערפֿאַר ווײַל זיי זײַנען ניט קיין „גוטע ליטעראַטור“, נאָר ווײַל זיי זײַנען ד ו ר כ ו י ם ליטעראַטור. ערשט ביסלעכווײַז און גאָר, גאָר פּאַמעלעך קען מען קינדער צוגעוואוינען לייענען עכטע קינסט־לערישע פּראָזע.

ווײַל די האַנדלונג אין אַ קינסטלערישער דערציילונג איז אַ מער פּאַמעלעכע, ווײַל מענטשן ווערן אויך באַשריבן, ווײַל דער

דערציילער גופא פֿאַרמאָגט שוין אַן אייגנאַרטיקן מאַנער און איז בכלל מער באַרעדעוודיק, מוז מען טעכניש זײַן אַ בעסערער לייענער. אין קלאַס „ג" מוזן די תּלמידים דאָס צווייטע האַלבע יאָר שוין קענען גוט לייענען, אַנדערש וועלן זיי נישט הנאה האָבן פֿון דער יִידישער שאַפֿונג, אַנדערש זײַנען זיי נישט גרייט פֿאַר דער יִידישער ליטעראַטור.

אין „ג" מוז דער לערער פֿון צײַט צו צײַט פֿאַרבינדן מיט די געלייענטע ליטעראַרישע טעקסטן שמועסן וועגן יִידישן לעבן־שטייגער, מינהגים, אויפֿקלערונגען וועגן יִידישע מידות. די שמועסן מוזן טראָגן אַ פּאָזיטיוון כאַראַקטער. דער לערער דאַרף אויסמײַדן ביזאַרע, צופֿעליקע מינהגים און פֿירונגען און אַרויסהייבן די עטישע, סאָציאַלע עלעמענטן פֿון יִידישן לעבן. דער לערער קען זיך צוליב דעם באַנוצן אויסער דער ליטעראַטור אויך מיט אויסצוגן פֿון יִידישע מוסר־ספֿרים און מיט עלעמענטן פֿון דער חכמה־ליטעראַטור. געבן אַ בילד פֿון אינעווייניקסטן יִידישן לעבן, פֿאַרפֿלאַנצן בײַם קינד גוטע מידות איז די עוֹבדא פֿון דער שול. ידיעות זײַנען נישט גענוג. זיי געהערן צו דער אינטעלעקטועלער דערציִאונג פֿון קינד. די עטישע דערציִאונג מוז פֿאַרמאָגן אַ פֿיל ברייטערן יסוד.

אין קלאַס „ג" נעמט מען די קינדער דערציילן ביִאָגראַפֿיעס פֿון קעמפֿערס און מאַרטירערס. די ביִאָגראַפֿיעס זײַנען דאָס פֿענצטערל וואָס די שול האָט צו דער וועלט, נישט נאָר צום יִידישן לעבן. אויך די שמועסן אויף די סאָציאַלע טעמעס קענען אינטעגרירן פּראָבלעמען פֿון יִידישן לעבן און פֿון לעבן בכלל.

אין שײַכות מיט די ביִאָגראַפֿיעס פֿון היסטאָרישע העלדן און קעמפֿערס מוז דער עלעמענט פֿון נסיון אין לעבן, די אַנטשיידונגען וואָס דער מענטש מוז מאַכן, די אַחריות וואָס ער טראָגט, אַרויסגעהויבן ווערן.

די שול פֿון לערנען אַן אַקטיווע באַציִאונג צום לעבן אָבער אויך אַ מעדיטירנדיקע.

דערציִאונג דאַרף שאַפֿן מעגלעכקייטן צו פֿאַרטיפֿן זיך, אָפּצושאַצן מענטשלעכע מעשׂים און, וואָס איז שווערער, די אייגענע מעשׂים.

וואָס דאַרפֿן די קינדער פֿון קלאַס „ג" קריגן אין פּרט פֿון יִידישע ידיעות?

א) אין יִידישער געשיכטע וועלן די קינדער לערנען פֿון די וואַנדערונגען פֿון די בני ישׂראל ביז גלות בבל. געוויסע דערציילע־

רישע עלעמענטן פֿון דער געשיכטע וועלן זיי שוין זײַן באַקאַנט פֿון די קלאַסן „א“ און „ב“. איצט וועלן די תּלמידים די געשיכטע לערנען פֿולער, סיסטעמאַטישער און אויספֿירלעכער. (גענויער ווערט דער ענין געשיכטע באַהאַנדלט אין דער ספּעציעלער געשיכטע־פּראָגראַם).

גלײַכצײַטיק מיט דער באַקאַנטשאַפֿט פֿון ייִדישן אַמאָל וועלן דורך שמועסן אַרום טאָג־פּראַגעס און טאָג־נײַעס אויך צוקומען עלע־מענטן פֿון אונדזער הײַנט־צײַטיקייט: ווי לעבן ייִדן הײַנט־צו־טאָג איף דער וועלט? וואָס קומט פֿאָר פֿון טאָג צו טאָג, פֿון וואָך צו וואָך אין אונדזער לעבן?

דער הײַנט ווי אַ קוואַל פֿון וויסן טאָר ניט פֿאַרלייקנט ווערן; גראָד די קאָנקרעטקייט פֿון דער סיטואַציע, די נאָענטקייט און באַלדי־קייט איז גורם אַ גרעסערע פֿאַראינטערעסירונג מצד די תּלמידים און שאַפֿט בײַ די קינדער דאָס געפֿיל פֿון מיטבאַטייליקונג און בכן אַן אחריות צו מעשׂים.

ב) אַ נענטערע באַקאַנטשאַפֿט מיט ייִדישע מינהגים, לעבן־שטייגער, מידות וועט דער עיקר קומען אין שײַכות מיט באַטראַכטן און אַנאַליזירן ליטעראַרישע שאַפֿונגען (זעט פֿריִערדיקע באַמער־קונג וועגן ליטעראַטור).

סײַ בײַם לימוד פֿון ליטעראַטור, סײַ בײַם לימוד פֿון געשיכטע וועלן די מאָמענטן פֿון אַן עטישן לעבנס־באַנעם כּסדר אויפֿקומען. די געזעצן פֿון ספֿר דבֿרים, די געשיכטעס פֿונעם לעבן פֿון די נבֿיאים און תּנאים, זייער לעבנסוועג, זייערע מידות וועלן זיך טיף אײַנ־קריצן אין געמיט פֿון קינד.

אין לעבן פֿון פֿאָלק האָבן זיי שוין לאַנג געדינט ווי סימבאָלן פֿון אַ נאַציאָנאַלן וועלט־באַנעם און פֿאָלקס־כאַראַקטער.

ג) דורך שמועסן, לעקציעס מוזן די קינדער קריגן אַ באַקאַנט־שאַפֿט מיט ייִדישע ישובֿים, מיט דער מדינת ישׂראל, מיט ייִדן אין אייראָפּע און אַוודאי און אַוודאי מיטן ייִדישן ישובֿ אין די אַמעריקעס. דאָס דאַרף געטאָן ווערן ניט דורך צופּעליקע, אָפּגעריסענע באַמער־קונגען, נאָר דורך כּסדרדיקן אַנטוויקלען בײַ די תּלמידים דאָס געפֿיל פֿון פֿאַרבונדנקייט מיט אונדזערע ישובֿים, מיט אונדזער פֿאָלק; אונדזער טיפֿסטע געבונדנקייט מיט אַלע ייִדן מוז זײַן אַ טענדענץ אין דער ייִדישער דערציִאונג פֿון קינד.

ד) אין שײַכות מיטן לערנען די העברעיִשע עלעמענטן אין ייִדיש דאַרף מען אונטערשיידן די פֿאָרעם־ווערטער וואָס העלפֿן נאָר

צונויפֿהאַלטן די באַזונדערע טײלן פֿון זאַץ (כּדי, בעת, מחמת, אַפֿילו, קודם) און די באַגריף־װערטער (יושר, צדקה, רחמנות, תּורה, אַחריות, עניוות). די פֿאָרעם־װערטער לערנט מען דורך באַנוצן זײ אין זאַץ אויף פֿאַרשײדענערלײ אופֿנים; זײער װערט איז אַ פּראַקטישער; די באַגריף־װערטער מוז מען אױפֿקלערן, ניט נאָר פֿאַר־טײַטשן. הינטער זײ שטײט אָפֿט אַ װעלט פֿול מיט באַטײַט אין יִידישן לעבן.

ה) די יִידישע נאַציאָנאַלע יום־טובֿים װערן אין קלאַס „ג" נאָך מער פֿאַרשטענדלעך דורך די ידיעות פֿון יִידישער געשיכטע און דורך לײענען מוסטערן פֿון דער יִידישער ליטעראַטור. די באַ־טײליקונג פֿון די קינדער איז אַ דורכויס אַקטיװע, שעפֿערישע. קינדער פֿירן דורך די יום־טובֿים (חמשה עשׂר בשבֿט, חנוכּה, פּורים, פּסח און שבֿועות, ראש השנה און סוכּות), זײ שרײַבן אין שײַכות מיט זײ, גרײטן צו די יום־טובֿים.

ו) אויך דורך אַרומרײדן די יִידישע נײַעס פֿון דער װעלט, לערנען זיך קינדער צו אינטערעסירן מיט דעם װאָס עס קומט פֿאָר אין יִידישן לעבן, מיטן גורל פֿון יִידן אין דער װעלט. דורך די שמועסן דאַרפֿן אַרײַנקומען אַ סך װערטפֿולע יִידישע ידיעות.

די צענטערס פֿון אינטערעס, די טעמעס װאָס אַרום זײ װעלן זיך אין קלאַס „ג" פֿירן אויך אַנדערע אַרבעטן, קענען זײַן:

דאָס שטרעבן צו פֿרײַהײט.

יִידישע יום־טובֿים.

חבֿרשאַפֿט און פֿרײַנדשאַפֿט.

אונדזער שול.

אַרבעט.

אַמעריקע — אונדזער לאַנד.

אין שװערע טעג.

אַגדות און לעגענדעס.

דאָס יִידישע קינד אין דער אַלטער הײם.

געטאָ און װידערשטאַנד.

װי יִידן לעבן אין מדינת ישׂראל.

אַרבעטן אין פֿאַרבינדונג מיטן לייענען אין קלאַס „ג“

1. דערמאָנען זיך געשעענישן, איבערלעבונגען און דערפֿאַרונגען, וואָס זײַנען ענלעך צו די וואָס ווערן געשילדערט אין דער דערציילונג, אָדער אינעם ליד.

ב. אַרומריידן די בילדער וואָס אילוסטרירן די דערציילונג אָדער דאָס ליד.

3. איבערדערציילן מעשׂיות. (נאָך אַן אינטענסיווער באַאַרבעטונג, זעלטן פֿאַר אַזאַ באַאַרבעטונג).

4. אַרומריידן אַ מעשׂה, אורטיילן וועגן כאַראַקטערן (ווער איז אַ געטרײַער חבֿר? ווער איז געווען גערעכט?)

5. דערציילן איינע די אַנדערע וועגן אינטערעסאַנטע געשעענישן, פּאַסירונגען.

6. אויסקלײַבן פֿון אַ געשיכטע דעם שענסטן טייל, דעם קאָמישסטן, דעם טייל וואָס מאַכט טרויעריק, וואָס איז זייער פֿאַרכאַפּנדיק.

ווי אַזוי אינטענסיוו צו באַאַרבעטן אַ דערציילונג אין „ג״

די צוויי פֿאָרמען צו באַאַרבעטן אַ דערציילונג, איינע צוליב דעם *אינהאַלט* און די צווייטע צוליב דעם *שפּראַכלעכן לבוש*, זיינען אויך אין „ג״ גילטיק. די צוויי מינים באַאַרבעטונג דעקן זיך טיילווייַז מיט די טערמינען „עקסטענסיווע״ און אינטענסיווע״ לייענען. אַוודאי איז די אינטענסיווע באַאַרבעטונג גאָרניט אַזוי נייטיק, ווען קינדער קענען ס׳לשון, און ריידן פֿריַי ייִדיש, אַנדערש איז ווען דאָס לשון דאַרף מען ערשט *לערנען*, כּסדר האַלטן אין איין באַרײַכערן און וואָס איז דער עיקר כּסדר *לאָזן הערן*. די שפּראַך־פֿראַגעס אַפילו אין „ג״ מוזן זיַין פֿון דעם מין וואָס *פֿרעגנדיק זאָגט שוין דער לערער עפּעס*; ער גיט ניט אַרויס דעם אינהאַלט פֿון ענטפֿער, אָבער זיַין פראַגע פֿאַרמאָגט שוין די נייטיקע ווערטער, פֿראַזעס *מיט וועלכע צו ענטפֿערן*; אַפֿילו דעם ווערטער־סדר גיט די פֿראַגע, אויב ס׳איז נאָר מעגלעך.

אָפֿט מאָל מוז דער לערער מישן פראַגעס, באַנוצן אינהאַלט־פֿראַגעס און שפּראַכפֿראַגעס צוזאַמען. אויף די אינהאַלט־פֿראַגעס קענען די קינדער ענטפערן ציטירנדיק, לייענענדיק פֿון בוך; די שפּראַכפֿראַגעס מוזן זיי אַלע מאָל ענטפֿערן מינדלעך.

לאָמיר איצט באַטראַכטן אַ קורצן פֿראַגמענט פֿון אַבֿרהם רייזענס „מיינע ערשטע לידער״.

גיי איך אַריַין אין קעמערל. די באָבע זיצט ביַים טישעלע און שטריקט אַ זאָק. דער זיידע, כּלומרשט אַ בייזער, אָבער באמת זייער אַ גוטער, זיצט אויף דעם אייוועלע, וואָס איז ספּעציעל פֿאַר אים צוגעבויט געוואָרן צום גרויסן אויוון, און קוקט אַריַין אין ספֿר.

איך שטיי לעבן דער באָבען און דערוועג זיך ניט זאָגן אַ וואָרט וועגן מיַין ליד, ביז זי וועט אַליין ניט פֿרעגן.

ענדלעך פֿרעגט זי גוטמוטיק:

— „נו, וואָס שוויַיגסטו? זאָג עפּעס.״

מיט האַריז־קלאַפּעניש נעם איך אַרויס פון קעשענע דאָס שטיקל פּאַפּיר...

לאָמיר זאָגן דער לערער וועט נאָכן דורכלייענען שטעלן אַזעלכע פראַגעס:

1. וואָסער בילד זעט אַבֿרהמעלע ווען ער קומט אַרײַן? וואָס טוט די באָבע? וואָס טוט דער זיידע?

2. איז דער זיידע אַ בייזער אָדער נאָר כּלומרשט אַ בייזער?

3. איז דער זיידע אַ גוטער אָדער נאָר כּלומרשט אַ גוטער?

4. וואָס איז ער באמת?

5. פֿון וואָס קען מען זען, אַז אַבֿרהמעלע איז אַ ביסל צעשראָקן?

[די קינדער קוקן אַרײַן אין בוך און זאָגן אָדער ציטירן.]

ס'איז קלאָר אַז די ערשטע און די פֿינפֿטע פֿראַגע זײַנען אינהאַלט-פראַגעס. נאָר אַ קינד וואָס קען זיך שוין אויסדריקן אין יידיש קען אויף זיי ענטפֿערן; זיי זײַנען גוטע, נייטיקע פֿראַגעס, אָבער אין זיי האָט דער לערער ניט געגעבן דעם שפּראַכלעכן שטאָף מיט וואָס צו ענטפֿערן; די קינדער דאַרפֿן דעם שטאָף אַליין פאַרמאָגן. אַקעגן די פֿראַגע 2 „איז דער זיידע אַ בייזער אָדער נאָר כּלומרשט אַ בייזער?" קען מען גרינג ענטפֿערן, אויב מען הערט זיך נאָר צו אויפֿמערקזאַם. דער ענטפֿער „דער זיידע איז נאָר כּלומרשט אַ בייזער" האָט געבאָרגט אַלע ווערטער פֿון דער פֿראַגע. אַזוי איז אויך מיט דער פראַגע 4.

וואָס איז ער באמת?

ער איז באמת אַ גוטער. [איין וואָרט האָט דער תּלמיד צוגעגעבן].

פֿון דעסטוועגן זײַנען די ענטפֿערס דאָך ניט קיין מעכאַנישע, און אין די שפּראַכפֿראַגעס איז צו מאָל נייטיק עפּעס איבערצושטעלן.

עס לאָזן זיך איצט פֿאָרמולירן די צוויי כּללים וועגן שפּראַכפֿראַגעס:

א] שפּראַכפֿראַגעס וואָס פֿאַרמאָגן אַלע ווערטער פֿון ענטפֿער וואָס דער תּלמיד דאַרף געבן, זײַנען גרינגער פֿון די וואָס גיבן נאָר אַ טייל פֿון די ווערטער.

ב] שפּראַכפֿראַגעס, וואָס אַז מען ענטפֿערט אויף זיי דאַרף מען גאָרניט אָדער ווייניק בײַטן דעם ווערטער-סדר,

זײַנען גרינגער ווי פֿראַגעס וואו מען דאַרף די ווערטער מער איבער־גרופּירן.

דער לערער וואָס באַנוצט די פֿראַגעס צו לערנען שפּראַך דאַרף די צוויי כּללים וועגן שווערקייט און גרינגקייט תּמיד געדענקען.

אין דער קורצער באַאַרבעטונג וואָס מיר האָבן אויבן געבראַכט זײַנען ביידע פֿאָרמען געווען געמישט. לאָמיר איצט באַטראַכטן אַ גרעסערן פֿראַגמענט פֿון דער דערציילונג „מײַנע ערשטע לידער" פֿון אַבֿרהם רייזען און זען ווי מען קען אים דורך פֿראַגעס און ענט־פֿערס באַאַרבעטן.

מײַנע ערשטע לידער

איך בין אַלט געווען אַ יאָר צען־עלף.

מײַן טאַטע האָט נ י ט ג ע ט א ר ט ו ו י ס ן, אַז איך שרײַב.

— לידער! — האָט ער געזאָגט, — זאָלן שרײַבן גרעסערע מענטשן פֿאַר דיר, עלטערע ייִדן...

מילא, ער לאָזט נים, לאָזט ער נים... מ׳גיט זיך שוין אַן עצה.

קריך איך אַרויף ווינטער אין אָווגט אויפֿן אויוון און שרײַב לידער.

וואָס טוט מען אָבער — מע מוז זיי דאָך עמעצן ווײַזן? וועמען זשע קען איך פֿאָרט פֿאָרלייענען אַ ליד? דעם טאַטן — אוממעגלעך; די מאַמע איז אַ פֿאַרטראָגענע ייִדענע, כאָטש זייער אַ גוטע; די עלטערע שוועסטער פֿאַרשטייט זיך יאָ אויף אַזוינע זאַכן, בין איך אָבער מיט דער שוועסטער שטענדיק ברוגז, דאָ צעקריגט מען זיך פֿאַר אַ צונאָמען, וואָס איך גיב איר, דאָ פֿאַר אַ מסירהלע און אַ מאָל טאָקע פֿאַר אַ גרעסער שטיק חלה.

בלײַבט מיר די באָבע. מײַן באָבע איז אַפֿילו שוין אַן אַלטע ייִדענע, אָבער זי ווייס וואָס עס טוט זיך אויף דער וועלט. און דער עיקר — זי האָט פּרנסה. שטענדיק איז זי אויפֿגערוימט.

טראָג איך יעדער נײַ ליד דער באָבען. פֿאַרשטייט זיך, אין אָוונט, ווען זי קומט פֿון קראָם. וואוינען וואוינט די באָבע די צווייטע שטוב פֿון אונדז אין אַ קעמערל בײַ איר עלטערן זון, וואָס איז אַ גרויסער למדן, אָבער זייער אַ בייזער ייִד.

גיי איך אַרײַן אין קעמערל. די באָבע זיצט בײַם טישעלע און שטריקט אַ זאָק. דער זיידע, כּלומרשט אַ בייזער, אָבער באמת זייער אַ גוטער, זיצט אויף דעם אייוועלע, וואָס איז ספּעציעל פֿאַר אים צוגעבויט געוואָרן צום גרויסן אויוון, און קוקט אַרײַן אין אַ ספֿר.

איך שטיין לעבן דער באָבען און דערוועג זיך ניט זאָגן אַ וואָרט וועגן מײַן ליד, ביז זי וועט אַליין ניט פֿרעגן.

ענדלעך פֿרעגט זי גוטמוטיק:

— נו, וואָס שווײַגסטו? זאָג עפּעס.

מיט האַרץ־קלאַפּעניש נעם איך אַרויס פֿון קעשענע דאָס שטיקל פּאַפּיר, פֿאַרשריבן דורך און דורך מיט גראַמען, און האַלט עס אַזוי אַ ווײַלע, ביז איך קריג מוט און זאָג:

— אַ ליד געמאַכט... איינער אַליין...

— גאַנץ פֿײַן! — לויבט די באָבע נאָך איידער וואָס ווען — אדרבא לאָמיך הערן.

שפּראַכפֿראַגעס דורכגעמישט מיט אינהאַלט־פֿראַגעס

1. ווי אַלט איז געווען אַבֿרהמעלע ווען ער האָט גענומען שרײַבן לידער?

2. האָט דער טאַטע געטאָרט וויסן אַז ער שרײַבט, צי ניין?

3. ווער, האָט ער געזאָגט, דאַרף שרײַבן לידער?

4. האָט זיך דאָס יִנגל אַן עצה געגעבן? [פֿולער ענטפֿער] ווי אַזוי? [די קינדער ציטירן פֿון בוך].

5. אַז מען שרײַבט לידער מוז מען זיי עמעצן ווײַזן? פֿאַר וואָס? [לאָזן ענטפֿערן אַ קינד וואָס קען בעסער יִדיש].

6. קען אַבֿרהמעלע פֿאַרלייענען דאָס ליד פֿאַרן טאַטן? [פֿולער ענטפֿער].

7. קען ער פֿאַרלייענען דאָס ליד פֿאַר דער מאַמען? [פֿולער ענטפֿער].

8. איז די מאַמע אַ גוטע?

9. פֿאַר וואָס קען דאָס קינד ניט פֿאַרלייענען פֿאַר איר דאָס ליד? [די קינדער מעגן אַרײַנקוקן אין בוך און ענטפֿערן מינדלעך].

10. פֿאַרשטייט זיך די עלטערע שוועסטער אויף לידער? [פֿאַרשטייט זיך די עלטערע שוועסטער אויף אַזוינע זאַכן?]

11. קען ער פֿאַר איר פֿאַרלייענען אַ ליד?. [פֿולער ענטפֿער]. פֿאַר וואָס ניט?

12. וועגן וואָס קריגן זיך ברודער און שוועסטער?

13. ווער, מיינט איר, גיט דעם צונאָמען?

14. ווער, מיינט איר, פֿאַרמסרט?

15. ווען וואָס נאָך קריגן זיך די קינדער?

16. איז דאָס אַן אמתער קריג צי נאָר אַ ברוגז?

17. פֿון וואָס קען מען זען אַז די פֿאַמיליע איז ניט קיין צו רײַכע?

18. צו וועמען גייט אַבֿרהמעלע?

19. איז די באָבע אַ קלוגע?

20. ווייס זי וואָס עס טוט זיך אויף דער וועלט?

21. האָט זי פּרנסה?

22. איז זי גוט אויפֿגערוימט?

23. וואו וואוינט די באָבע?

24. בײַ וועמען וואוינט זי?

25. וואָסער בילד זעט אַבֿרהמעלע ווען ער קומט אַרײַן? וואָס טוט די באָבע? וואָס טוט דער זיידע? [די קינדער קוקן אַרײַן אין בוך און ענטפֿערן מינדלעך].

26. איז דער זיידע אַ בייזער אָדער נאָר כּלומרשט אַ בייזער?

27. איז דער זיידע אַ גוטער אָדער נאָר כּלומרשט אַ גוטער?

28. וואָס איז ער באמת?

29. פֿון וואָס קען מען זען אַז אַבֿרהמעלע איז אַ ביסל צעשראָקן? [די קינדער קוקן אַרײַן אין בוך און זאָגן, אָדער ציטירן].

30. ווי רײַסט די באָבע איבער די שטילקייט?

31. ווער זאָגט: נו, וואָס שווײַגסטו? זאָג עפּעס. [פֿולער ענטפֿער].

32. מיט וועלכע ווערטער באַרואיקט די באָבע אַבֿרהמעלען און בעט אים פֿאַרלייענען דאָס ליד? [די קינדער קוקן אַרײַן אין בוך און ציטירן פֿון אויסנווייניק].

33. געפֿעלט אייך די דערציילונג?

34. וועלכער איז דער שענסטער טייל?

35. ווער פֿאַרשטייט בעסער פֿון אַלעמען דעם יונגן דיכטער?

ערשטע אויפֿגאַבע [שטעלט אַרײַן אַנשטאָט די שטריכן די וויכטיקסטע ווערטער]: **מײַן באָבע, דער זיידע, די מאַמע, די עלטערע שוועסטער, מײַן טאַטע.**

——— האָט ניט געטאָרט וויסן אַז איך שרײַב לידער.
——— איז אַ פֿאַרטראָגענע ייִדענע, כאָטש זייער אַ גוטע.
——— פֿאַרשטייט זיך יאָ אויף אַזוינע זאַכן, בין איך אָבער מיט איר שטענדיק ברוגז.
——— איז אַפֿילו שוין אַן אַלטע ייִדענע, אָבער זי ווייס וואָס עס טוט זיך אויף דער וועלט.
——— פֿלומרשט אַ בייזער אָבער באמת זייער אַ גוטער... קוקט אַרײַן אין אַ ספֿר.

צווייטע אויפֿגאַבע: טראָגט אַריבער פֿון דער איצטיקער צײַט אין דער פֿאַרגאַנגענער צײַט

1. איך דערוועג זיך ניט זאָגן אַ וואָרט וועגן מײַן ליד.
2. דער זיידע איז ניט צופֿרידן.
3. ער האַלט ניט דערפֿון.
4. דער טאַטע האַלט ניט פֿון זיי.
5. דאָס ליד געפֿעלט מיר עפּעס ניט.
6. דאָס ליד איז גאָרניט מײַנס.
7. דאָס קאָן מײַן באָבע ניט פֿאַרשטיין.
8. איך וויל עס איר ניט דערקלערן.
9. מילא, ער לאָזט ניט, לאָזט ער ניט.

אַרבעטן אויף גראַמאַטיק

אויף דרײַ אופֿנים וועט מען לערנען עלעמענטן פֿון ייִדישער גראַמאַטיק אין קלאַס „ג". ערשטנס, ווי פֿונקציאָנעלע גראַמאַטיק אין שײַכות מיט דעם אויסבעסערן די גרײַזן וואָס קינדער מאַכן בײַם שרײַבן און ריידן. וואו מעגלעך וועט דער לערער ניט נאָר געבן די קאָרעקטע פֿאָרעם נאָר אויך געבן דעם כּלל: אַלע זאַכווערטער וואָס ענדיקן זיך אויף דעם קלאַנג „ע" האָבן דעם באַשטימטן אַרטיקל די (די פֿראַגע, די עצה, די צרה).

גראַמאַטיק קען מען אויך פֿאַרבינדן מיטן לייענען, זיך שטעלנדיק איטלעך מאָל אַן אַנדער אויפֿגאַבע. אויפֿן באַקאַנטן טעקסט קענען די קינדער מאַכן אַכטגעבונגען.

אין „ג" איז שוין אויך מעגלעך אַ סיסטעמאַטיש געניטן זיך אויף די גרונט-עלעמענטן פֿון ייִדישער גראַמאַטיק ווי זיי ווערן אָנגעוויזן אין פּראָגראַם. דאָס איז באַזונדערס כּדאַי מיט אַ קלאַס וואָס רעדט ייִדיש און קען זיך אויסדריקן, שמועסן אויף דער שפּראַך.

שפּראַכאַרבעטן פֿאַרן קלאַס „ג" *)

(סיסטעמאַטיזירט)

אַרבעטן בשײַכות מיטן וואָקאַבולאַר

האָמאָנימען. אין קלאַס „ג", קען מען שוין סיסטעמאַטיש אַרבעטן איבער האָמאָנימען. די האָמאָנימען פֿאַר „ג" לוינט זיך אײַנצוטיילן אין צוויי גרופּעס:

א. עכטע האָמאָנימען: זון, שטערן, שטיין, לעבן, אָרעם, בין, העלפֿט, פֿיר, פֿעטער.

*) די געניטונגען אויף זײַטן 119—126 זײַנען מיט קליינע ענדערונגען גענומען פֿון דעם פּראָיעקט פֿון אַ פּראָגראַם פֿאַר ייִדיש, צונויפֿגעשטעלט פֿון יודל מאַרק, אַרויסגעגעבן פֿון אַרבעטער-רינג אין 1939.

ב. האָמאָנימען וואָס באַקומען זיך, ווען עס פֿאַלט צונויף מער־צאָל פֿון סובסטאַנטיוו מיט אַ ווערבאַלער פֿאָרעם: נעמען, אַרבעטן, באַקן, זעגן, בעטן, שמידן, זיגן.

אַנטאָנימען: לאָזן זיך באַקוועם איינטיילן אין גרופּעס על־פּי די וואָרט־קלאַסן:

א) אַדיעקטיווישע אַנטאָנימען, אַזוי ווי אין „ב", אָבער ביסלעכ־ווײַז אַריבערגיין צו שווערערע: ליכטיק — פֿינצטער, שיין — מיאוס, גליקלעך — אומגליקלעך, באַקאַנט — אומבאַקאַנט, צופֿרידן — אומצופֿרידן, שולדיק — אומשולדיק, אָרעם — רייך, האַרט — ווייך, ווײַט — נאָענט, גראָד — קרום, פֿול — ליידיק, ברייט — שמאָל, זאַט — הונגעריק, רואיק — אומרואיק, פֿויל — פֿלײַסיק, אַלט — נײַ און אַלט — יונג, דין — דיק און דין — גראָב, פֿריילעך — אומעטיק און פֿריילעך — טרויעריק, הויך — שטיל און הויך — נידעריק, מאָגער — דיק און מאָגער — פֿעט, שווער — לײַכט און שווער — גרינג און אַנדערע.

ב) סובסטאַנטיווישע אַנטאָנימען (בײַ דער גרופּע דאַרף מען זײַן זייער פֿאָרזיכטיק, ווײַל בײַ סובסטאַנטיוון איז גרינג אַרײַנצופֿאַלן און אָנצונעמען פֿאַר אַנטאָנימען אַזוינס וואָס עס איז ניט קעגנזעצלעך);

מלחמה — שלום, טרויער — פֿרייד, גוטסקייט — בייזקייט, גליק — אומגליק, ערלעכקייט — פֿאַלשקייט, אמת — ליגן, חכם — נאַר, אָנהייב — סוף און אָנהייב — ענד, רײַכקייט — אָרעמקייט און אַנדערע.

ג) ווערבאַלע און אַנדערע אַנטאָנימישע אויסדרוקן: פֿאַרלירן — געווינען,ריידן — שווײַגן, פֿאָלגן — טאָן פֿאַרקערט, ווערן ברוגז — זיך איבערבעטן, זיך קריגן — לעבן בשלום, אַהער — אַהין, קליינערהייט — גרויסערהייט, אין דער יוגנט — אויף דער עלטער.

אין „ג" קענען זײַן אַזעלכע אַרבעטן איבער אַנטאָנימען:

א) געפֿינען דעם קעגנזאַץ, למשל: שפּעטער———, גיך———;

ב) געפֿינען דעם קעגזאַץ זאַצנווײַז: האָניק איז זיס, ———————; דער זיידע איז אַן אַלטער, ——————————;

ג) צו אַ געגעבענעם סובסטאַנטיוו צוטראַכטן צוויי קעגנזעצלעכע אייגנשאַפטן, למשל: אַ העפט קען זײַן — ריין אָדער שמוציק; אַ צימער קען זײַן — ליכטיק אָדער פינצטער.

ד) צוטראַכטן זאַצן אָדער אויך קורצע מעשהלעך וואו אַלץ דאַרף זײַן פאַרקערט, למשל: בערעלע איז פלײַסיק, ער קומט אין שול צו דער צײַט: זײַנע ביכער און זײַנע העפטן זײַנען ריין, ער קריגט גוטע צייכנס, אָבער מאַטעלע ———— ———— ———— ————.

פון געביט פון פאַראַנימען זיך אָפּשטעלן אויף יענע וואָס ופן אַרויס שווערקייטן בײַם לייענען אָדער שרײַבן. עס קען געשען, אַז עס זאָל ניט זײַן פעסט דער אונטערשייד צווישן: ווײַן און ווײַן, נײַן און נײַן, און ענלעכע. מסתמא קומט אויס אונטערצושטרײַכן דעם אונטערשייד צווישן: ברויט און ברייט, נויט און נייט, און ענלעכע. הכלל, דאָס יאָ אָדער דאָס ניט פאַרנעמען זיך מיט פאַראַנימען איז אָפּהענגיק פון די גרײַזן וואָס קינדער מאַכן בײַם לייענען און שרײַבן.

אידיאָמאַטישע אויסדרוקן ווערן געלערנט צוזאַמען מיטן טעקסט וואָס מען לייענט און מען באַאַרבעט. אָבער געוויסע אויסדרוקן קען מען אַרײַנברענגען בײַם שמועס, בפרט יענע אויסדרוקן וואָס זײַנען מסוגל צו פאַראינטערעסירן. חוץ דעם ווען עס טרעפן זיך די שטענדיקע פאַרגלײַכן אָדער די שטענדיקע פאַרלעך, קען מען צוגעבן נײַע צו זיי. דעריבער קענען זײַן דרײַ גרופּעס אידיאָמאַטישע אויסדרוקן מיט וועלכע מען זאָל זיך פאַרנעמען אין „ג״.

א) **פאַרגלײַכן**: ווײַס ווי שניי, שוואַרץ ווי קויל, שוואַרץ ווי די נאַכט, גוט ווי די וועלט, זיס ווי האָניק, שיין ווי די וועלט, ביטער ווי כריין, שטאַרק ווי אַ לייב, קלוג ווי די וועלט, גרין ווי גראָז, רויט ווי אַ בוריק, גרויס ווי אַן ארבעס, שווימען ווי אַ פיש אין וואַסער, קריכן ווי אַ וואָרעם, ברענען ווי אַ ליכט, ליגן ווי אַ שטיין, ציטערן ווי אַ בלאַט.

ב) **פאַרלעך**: קליין און גרויס, לוסטיק — לעבעדיק, ניט טויט — ניט לעבעדיק, ניט מילכיק און ניט פליישיק, קלאָגט און וויינט, הויט און ביין, אַרײַן און אַרויס, אַרויף און אַראָפּ, ברויט און פוטער, פיש און פלייש, רעגן און שניי, גרין און געל, ברוין און בלוי, זיס און זויער, עסן און טרינקען, זיך רײַסן און בײַסן, לויפן און פליִען.

גראַמאַטישע און אַנדערע שפּראַכלעכע גענײטונגען פֿאַר „ג״

באַמערקונגען: דאָ ווערט געגעבן זײער אַ גענױע רשימה פּאַסיקע גענײטונגען פֿאַר „ג״. איבער דער גענױקײט פֿון דער רשימה זאָל זיך אָבער ניט שאַפֿן דער אײַנדרוק, אַז דאָ איז פֿאַראַן צו פֿיל אַרבעטן. פֿאַרקערט, די גענױקײט האָט דעם ציל אױסצושליסן אַלע אַנדערע אַרבעטן, וואָס זײַנען צו שווער און ניט פּאַסיק פֿאַר „ג״.

1. פֿון ווערב:

א. בײגן ווערבן אין דער איצטיקער צײַט (בלױז ווערבן פֿון דער ערשטער קאָניוגאַציע, ד״ה, אָן אַן ע פֿאַר די פּערזאָן-ענדונגען), למשל: איך גײ אַאַז״וו.

ב. די איצטיקע צײַט פֿון ווערבן מיט ווערבאַלע צוגאָבן, למשל: איך גײ אַרױס אַאַז״וו.

ג. די איצטיקע צײַט פֿון ווערבן מיט זיך, למשל: איך וואַש זיך;

ד. די איצטיקע צײַט פֿון ווערבן מיט אַ ווערבאַלן צוגאָב און מיט זיך, למשל: איך טו זיך אָן.

ה. די קומעדיקע צײַט פֿון אַלע פּשוטע ווערבן און ספּעציעל לערנען אױסצומײַדן דעם פֿלאָנטער צווישן וועל און וויל, למשל: איך וויל אַרױסגײן, איך וועל זיך אָנטאָן.

ו. דער באַפֿעל-אופֿן פֿון אַלע פּשוטע ווערבן, אָבער בלױז די צווײטע פּערזאָן, למשל: גײ — גײט, גײ אַרױס — גײט אַרױס, טו זיך אָן — טוט זיך אָן.

ז. די פֿאָרעם מיט לאָמיר, למשל: לאָמיר אַרױסגײן, לאָמיר זיך אָנטאָן.

ח. פֿאַרפֿעסטיקן די בײגונג פֿון איך וועל, איך וויל, איך האָב, איך בין.

ט. די פֿאַרגאַנגענע צײַט מיט האָבן;

י. די פֿאַרגאַנגענע צײַט מיט זײַן פֿון די ווערבן: איך בין געווען, איך בין געגאַנגען, איך בין געוואָרן, איך בין געשטאַנען, איך בין געלעגן, איך בין געזעסן, איך בין געלאָפֿן, איך בין געקומען (עס ווערט רעקאָמענדירט ניט צוצוגעבן צו דער רשימה נאָך ווערבן און לאָזן די איבעריקע פֿאַר „ד״).

כ. אויסצולערנען אירצן, ד"ה, באַנוצן „איר" ביַים ווענדן זיך צו איין פּערזאָן.

2. פון סובסטאַנטיוו:

א. **מערצאָל** (בלויז פון יענע ווערטער וואָס חזרן זיך אָפט איבער אין טעקסטבוך): אויף—ן, אויף—ען, אויף—ס (נאָך ע), אויף—ער, אָן אָן ענדונג, אויף—ס (נאָך אַ קאָנסאָנאַנט).

ב. **גראַמאַטישער מין על־פּי דעם געשלעכט.** (דער פאָטער — די מוטער, דער מאַן — די ווייַב, דער יינגל — די מיידל).

ג. **גראַמאַטישער מין פון אַלע בפירושע פאַרקלענער־ווערטער:** דאָס קעצל, דאָס הינטל, דאָס ברודערל, דאָס שוועסטערל, דאָס קעצעלע, אאז"וו.

ד. גראַמאַטישער מין פון די ווערטער וואָס צום סוף **הערט מען אַן ע,** למשל: די פּראַגע, די קאַשע, די חלה.

ה. **פאַרקלענער־פאָרמען** מיט אַן איבערקלאַנג, למשל: קעצל, קעפּל, מייַזל, שיכל.

ו. **איין פאַרקלענער־פאָרעם,** ניט צוויי פון אַזעלכע ווערטער ווי: שוועסטערל, פינגערל און ענלעכע.

ז. לייגן אַכט אויף די ווערטער דער טאַטע, דער זיידע.

3. פון אַדיעקטיוו.

א. לערנען דעם אונטערשייד צווישן נאָמינאַטיוו מענלעך און ווייַב־לעך (בלויז נאָמינאַטיוו, בלויז די ביידע מינים): דער גוטער חבר, די גוטע חברטע, דער ליבער זיידע די ליבע באָבע (זייער אַ סך געניטונגען מאַכן פאַר אָט דעם וויכטיקן פונקט).

ב. קאָמפּאַראַטיוו, אָן און מיט אַן איבערקלאַנג: גיך — גיכער, קלוג — קליגער; קאָמפּאַראַטיוו מיט באַזונדערקייטן: בעסער, ערגער, העכער, גרעסער, קלענער, שענער.

4. פאַרבינדווערטער (פּרעפּאָזיציעס און קאָניונקציעס):

א. **אין** (עטעלע גייט אין שול, לויפט אין שול, איז אין שול).

ב. **מיט און אָן** (אַ נעסט מיט אַ פייגעלע, אַ נעסט אָן אַ פייגעלע און אנדערע).

ג. **בײַ, בײַם** (מיר זיצן בײַם טיש, מיר זײַנען בײַ דעם ייִדן).

ד. **צו, צום** (איך גיי צום בעקער).

ה. **אויף און אויפֿן** (אויפֿן ביימעלע וואַקסן עפּל; אויף די צווײַגן זיצן פֿייגעלעך).

ו. **אַז** (אַז די מאַמע וואַשט, העלפֿט עטעלע וואַשן).

ז. **ווען** (ווען דו וועסט אַרײַנרופֿן, וועל איך גיין עסן).

ח. **ווײַל** (מאַטעלע איז ניט געקומען אין שול, ווײַל ער איז געווען קראַנק).

ט. **מיט, בײַ געצײַג**: זעגן מיט אַ זעג, שרײַבן מיט אַ בלײַער.

י. **געניטונגען פֿאַרן ריכטיקן נוצן**:

אַז, ווײַל, דערפֿאַר, אויב, אַזוי, איידער, בעת, ווען, כּדי, חוץ.

אַרבעטן על־פּי אַזעלכע מוסטערן

פֿ אָ ר ט ר אַ פֿ ן

אַראָפּ
גיין און אַראָפּגיין
פֿאַלן און אַראָפּ———
שפּרינגען און ———
אויס
ווישן און אויסווישן
רײַסן און ———

אויף
געגעסן און אויפֿגעגעסן
געהויבן און ———
צע
געריסן און צעריסן
געשניטן און ———
אַרונטער
גיין — אַרונטערגיין
פֿאַלן ———

5. **פֿון ווערטער־סדר.**

א. צונויפֿשטעלן זאַצן פֿון צוואָרפֿענע ווערטער;

ב. דער אָרט פֿון דער פּרעפּאָזיציע: וועגן וואָס רעדסטו? מיט וועמען גייסטו?

ג. אָרט פֿון ווערב אין אַזעלכע זאַצן ווי: מאָרגן וועל איך קומען צו דיר, הײַנט אַרבעט איך צוויי שעה.

6. פֿון וואָרטבאַטײַט.

א. **אונטערשיידן זײַן און ווערן**: איך בין קראַנק, איך ווער קראַנק; עס איז מיר קאַלט, עס ווערט מיר קאַלט.

ב. **אונטערשיידן גיין און פֿאָרן**: הײַנט פֿאָר איך קיין פֿילאַדעלפֿיע;

ג. **אונטערשיידן שטיין און בלײַבן**: איך וועל בלײַבן בײַ מײַן חבֿר.

ד. **אונטערשיידן זוכן און קוקן**: איך זוך מײַן בוך.

ה. **אונטערשיידן בעטן און פֿרעגן**: איך בעט געלט.

ו. אויסלערנען דעם באַטײַט פֿון **געפֿעלן, ליב האָבן** (אַנשטאָט „גלײַכן").

ח. געניטונגען זיך אויסצולערנען נוצן דאָס וואָרט **אופֿן** (ניט „וועג") אויף אַזאַ אופֿן, וואָסער אופֿן, למשל: וואָסער אופֿן איז דער בעסטער? דו זאָלסט עס מאַכן אויף אַזאַ אופֿן.
געניטונגען צו נוצן די ווערטער: **מילא, סתם, מסתמא, טאַקע, אַוודאי, אפֿשר.**

7. פֿון וואָרטשאַפֿונג.

א. פּשוטע געניטונגען צוצושטעלן די ווערבאַלע צוגאָבן צו די ווערבן: **אויף—, אַרויף—, אַראָפּ—, אַרויס—, אַרונטער—, אַרײַנ—, אַרום—, אויס—,** (למשל: אויפֿשטיין, אַרויפֿגיין, אַראָפּגיין, אַרויסנעמען, אַרונטערפֿאַלן, אַרײַנקומען, אַרומלויפֿן, אויסגיין).

ב. פּשוטע געניטונגען צוצושטעלן די פּרעפֿיקסן **פֿאַר** און **צע צו** ווערבן, למשל: שרײַבן — פֿאַרשרײַבן, זיך קעמען — זיך פֿאַר־קעמען, זינגען — צעזינגען זיך, עפֿענען — צעעפֿענען. בײַם צע לייגן אַכט אויפֿן „זיך" וואָס קומט אָפֿט צו).

ג. געניטונגען צוצושטעלן **איבער** און **אונטער** צו סובסטאַנטיוון: וועש — אונטערוועש, העמד — אייבערהעמד.

ד. **געניטונגען צו שאַפֿן אַ פֿאַרשטעלונג ווי עס וואַקסן צו פֿאַרטראַפֿן און נאָכטראַפֿן**, למשל: ווײַס — ווײַסן — אויסווײַסן — אויס־געווײַסטע; גיי — גיין — צוגיין — צוגעגאַנגענער.

ה. גענויטונגען צו שאַפֿן ווערטער־משפּחות, למשל: פֿאָרן, צופֿאָרן, מיטפֿאָרן, דורכפֿאָרן, אויספֿאָרן, אַראָפּפֿאָרן, אַרײַנפֿאָרן און אאַז״וו; שרײַבן, אָפּשרײַבן, אַראָפּשרײַבן, אַרײַנשרײַבן, פֿאַרשרײַבן, שרײַבער אאַז״וו.

ו. גענויטונגען צונויפֿצוהעפֿטן ווערטער (כּדי מע זאָל זײַן געוואָרנט און ניט געבן קיין צו שווערע, קומען דאָ אַ ריי בײַשפּילן): עפּלבוים, פֿלוימענבוים, קאַרשנבוים, האַנטזייגער, וואַנטזייגער, טאַשזייגער, עסצימער, שלאָפֿצימער, וואוינצימער, צאָנבערשטל, צאָנפּולווער, צאָנפּאַסטע, שרײַבטיש, שרײַבמאַשין, עסלעפֿל, קאַכלעפֿל, טיילעפֿל. אויך פֿון דעם מין: דער וואָס האַקט האָלץ — האָלצהעקער, אַזוי אויך קוימען־קערער, בריווטרעגער, פֿײַערלעשער.

8. פֿון שפּראַך־רייניקונג.

חוץ דעם וואָס איז שוין אָנגעמערקט געוואָרן אין די פֿריִערדיקע פּונקטן:

א. אויסמײַדן „ביסט ריכטיק״, ווען עס דאַרף זײַן „ביסט גערעכט״;

ב. נאָך פֿאָרן אויסמײַדן „בײַ״, ווען עס דאַרף זײַן מיט; פֿאָרן מיט דער באַן, מיטן שיף.

ג. אויסמײַדן „איך בין קאַלט״ און ענלעכע, ווען עס דאַרף זײַן מיר איז קאַלט און ענלעכע.

מינדלעך ייִדיש אין קלאַס „ג״

1. אין קלאַס „ג״ ווי אין קלאַס „ב״ מוז אַ גרויסן אָרט פֿאַרנע־מען דאָס לייענען קורצע טעקסטן, וואָס ברענגען אַרײַן אויף אַן אויס־געצייכנטן אופֿן אַ נײַעם ווערטער־אָפּקלײַב, נײַע אויסדרוקן, פֿאָרמען.

דאָס דאַרף זײַן מחוץ די ליטעראַרישע טעקסטן וואָס מען לייענט. די טעקסטן קען מען אַרויסנעמען פֿון ליטעראַרישע שאַ־פֿונגען, דיאַלאָגן, געשיכטע־ביכער, צײַטונגען, אָפּהענגיק פֿון דעם מין ווערטער וואָס מען וויל אַרײַנברענגען. אַנדערע טעקסטן מוז מען ספּעציעל צוזוכן אָדער אָנשרײַבן.

כּל־זמן דער לערער האָט ניט אין האַנט קיין ספּעציעל בוך פֿאַר מינדלעך ייִדיש, מוז ער אויסטיילן פֿון לייען־טעקסט אַ געווסן פֿראַג־מענט און אים אינטענסיוו באַאַרבעטן.

נאָר אַזאַ אינטענסיווע באַאַרבעטונג דורך פֿראַגעס, באַגלייט מיט געניטונגען, קען לערנען מינדלעך לשון. ס׳איז אָבֿער די שול־מעסיקסטע פֿאָרעם פֿון אַרבעט פֿאַר אַן עלטערן קלאַס.

2. אויך איצט וועלן די לייענטעקסטן שאַפֿן דעם פּרימערן שפּראַכשטאָף:

א) דער תּלמיד וועט די אויסדרוקן אַרויסהייבן, קלאַסיפֿיצירן, באַ־נוצן בײַם ריידן, בײַם שרײַבן.

ב) דער לערער וועט סומירן דעם מאַטעריאַל אין געבונדענע דיק־טאַטן וואָס זײַנען אויסן ניט נאָר אָרטאָגראַפֿיע נאָר בפֿירוש אויך שפּראַך־באַרײַכערונג.

3. איבערדערציילונגען, צוגעגרייטערהייט, מיט דערקלערונגען מוז דער לערער באַנוצן ווי אַ שטענדיקע אַרבעט. ער וועט וואַריִאירן מינדלעכע איבערדערציילונגען און שריפֿטלעכע. אויב די טעמע איז נאָך שפּראַכלעך ניט גענוג באַאַרבעט וועט דער לערער באַאַרבעטן די גאַנצע דערציילונג דורך פֿראַגעס און ענטפֿערס; נאָר געוויסע גרינגערע עפּיזאָדן וועט ער בעטן איבערדערציילן. (זעט גענויער זײַטן 163—164).

עס איז וויכטיק אַז פֿאַר „ג״ זאָלן די לייענטעקסטן, אויף וועלכע מען געניט זיך ריידן ייִדיש, אויסדריקן זיך אין ייִדיש, נאָך אַלץ זײַן

גרינגע. זיי דאַרפֿן נאָר אויסזען שווערער.

קינדער ווילן האָבן דאָס געפֿיל אַז זיי האָבן שוין מיטן גרינגן לייענשטאָף געאַרביט וואָס צו טאָן. ס׳איז גאָרניט שווער צו מאַכן אַז גרינגער שטאָף זאָל אין די אויגן פֿון די קינדער אויסזען שווער. עטלעכע העברעיִשע ווערטער וועלן שאַפֿן די אילוזיע פֿון האַרבקייט; אַ מער ערנסטע טעמע וועט שאַפֿן דעם איינדרוק פֿון וויכטיקייט. די שפּראַך-פֿאָרעם מוז אָבער זײַן גרינג, ניט פֿאַרוויקלט. די כּוונה פֿון לערער איז דאָך צו לערנען יִדישן ווערטער-סדר, קאָנסטרוקציע; פֿאַר דעם זײַנען לגמרי ניט נייטיק קיין שווערע, אַבסטראַקטע און פֿאַרפֿלאָנטערטע רייד. פֿאַרקערט דווקא אַ גרינגער, הגם נאָרמאַלער טעקסט, קען ווײַזן די אייגנטימלעכקייטן פֿון יִדישן ריידסטיל.

דאָס אייגענע איז אויך מיט איינציקע זאַצן, למשל:

„דאָס קינד קומט פֿון שול״ איז „גרינג״

„דער זיידע קומט פֿון בית-המדרש״ איז „שווער״.

ס׳איז כּדאַי דערמיט זיך אָפּצוגעבן. גראַמאַטיש זײַנען אָבער ביידע זאַצן גלײַך גרינג אָדער שווער. די ווערטער אין ביידע זאַצן האָבן די אייגענע גראַמאַטישע פֿונקציע. אויף אַן ענלעכן אופֿן איז:

„איך האָב אים געשיקט אַ בריוו״ — „גרינג״

„כ׳האָב אים געשיקט אַ לשנה-טובֿה״ — „שווער״.

דעם יִדיש-לערער, וואָס אים קומט אויס במשך פֿון יאָרן צו געניטן די קינדער אין די זעלביקע גראַמאַטישע פֿונקציעס, מוז אָפֿט בײַטן דעם אינהאַלט; הגם ער וועט אויפֿהיטן די פֿאָרעם.

נייטיק ווערט דער דרך בײַם לערנען די קאָניוקציעס, בינד-ווערטער, פּרעפּאָזיציעס, די פּ אַ ר ט י ק ל ע ן פֿון דער שפּראַך. ס׳איז ניטאָ קיין אָנהייב און ס׳איז ניטאָ קיין סוף צו דעם. די פּרעפּאָזיציעס איז צום שווערסטן צו באַהערשן. זיי האָבן אויך די טבֿע צו בײַטן דעם באַטײַט פֿון ווערב וואָס קומט פֿאַר זיי, ווי, למשל, אין:

האַלטן פֿון	האַלטן אין
האַלטן מיט	האַלטן בײַם

בדרך כּלל וועט דער לערער אויך אין „ג״ באַדאַרפֿן דורכפֿירן שעהן וואָס אין פּרט פֿון טעכניק וועלן זיי זיך אָפֿט מאָל קנאַפּ אונ-טערשיידן פֿון די שעהן אין „ב״ און אַפֿילו „א״. מערניט די ווערטער, אויסדרוקן, די השגות וועלן זײַן אַנדערע.

דאָס איז אַ לולבֿ און דאָס איז אַן אתרוג.
זעט קינדער אַ לשנה־טובֿה.
מיט סכך באַדעקט מען די סוכּה. אד"גל.

דער דרך איז דאָס געוויינלעכע לערנען, באַנוצנדיק אין דעם פֿאַל דעם דירעקטן מעטאָד, מערניט דער אינהאַלט, די טעמע איז אַן אַנדערע.

שוין אין „ב" מוז מען טייל ווערטער אײַנלערנען דורך דעם וואָס מען ברענגט זיי אַרײַן צוזאַמען מיט נײַע אָביעקטן וואָס שאַפֿן אַ נײַע שײַכות, וואָס קענען מיט זייער נײַקייט פֿאַראינטערעסירן די תּלמידים.

אַ ייִדישער יום־טובֿ, טעמעס פֿון ייִדישן לעבן־שטייגער, טעמעס פֿון ייִדישער געשיכטע, חפֿצים אין שײַכות מיט די טעמעס—קענען שפּראַכלעך העלפֿן אײַנלערנען אויך אַנדערע, מער **געוויינטלעכע, פּשוטע ווערטער**, וואָס דווקא זייער פּשוטקייט וועקט ניט צו זיך קיין אינטערעס; זייער געוויינטלעכקייט דערלאָזט ניט זיי זאָלן פֿאַרגעדענקט ווערן.

אַ סך מאָל ווענדט זיך, צי אַ שעה וועט זיך אײַנגעבן צי ניט, אין גאַנצן אָן דעם אײַנפֿאַל פֿון לערער, אָן די עטלעכע מאַטעריעלע חפֿצים וואָס ער וועט צונויפֿקלײַבן; אַפֿילו אַזעלכע פּשוטע זאַכן ווי אַ בריוו, אַ קאָנווערט, אַ פּאָסטמאַרקע, אַ צײַטונג, האָבן ניט אַלע מאָל דעם זעלביקן טעם.

דער לערער אילוסטרירט און זאָגט בעת־מעשׂה.
— איך נעם אַרויס דעם בריוו פֿון קאָנווערט.
— איך לייג אַרײַן דעם בריוו אין קאָנווערט.
— פֿון וואַנען קומט דער בריוו?
(איינציקע קינדער באַטראַכטן און ענטפֿערן).

ווען האָב איך אים דערהאַלטן? ווען האָט מען דעם בריוו אַרויסגעשיקט? ווי לאַנג איז דער בריוו געווען אין וועג? צו וועמען איז דער בריוו אַדרעסירט? ווער האָט אים געשיקט?

די פֿראַגעס זײַנען געוויינטלעכע. די קינדער קענען באַרגן גע־נוג ווערטער פֿון די פֿראַגעס, איבערשטעלן, בײַטן און ענטפֿערן. אָבער דער בריוו אַליין? וועט יעדער בריוו פֿאַראינטערעסירן דעם קלאַס? בשום אופֿן ניט! אַ לערער וועט מער דערגרייכן, ווען ער וועט גע־פֿינען אַ מער אויסטערלישן בריוו אָדער פּאָסטקאַרטע (אַ בריוו פֿון אַן אַנדער מדינה); אויב דער עקספּאָנאַט איז אַ צײַטונג מוז עס זײַן

אַ צײַטונג וואָס האָט דעם טאָג באַזונדערס צוגעפּאַסטע נײַס, בילדער. ס'איז אַלע מאָל נייטיק אַ געוויסע דראַמאַטישקייט בײַם לערנען שפּראַך וואָס זאָל מיט דער אַנדערשקייט פֿון אָביעקט, סיטואַציע, מאַכן אַ רושם אויף די תּלמידים. רעדט מען וועגן אַ ספֿר מוז עס ניט זײַן סתּם אַ ספֿר נאָר אַזאַ וואָס דער לערער קען פֿון אים כאַטש איין שורה ציטירן און מיט דעם עפּעס לערנען די קינדער. ווײַזט ער אַ חומש קען ער אָנווײַזן אויף דעם מינהג פֿון אָנרופֿן ספֿרים לויט זייער ערשטן וואָרט (בראשית, למשל).

שפּראַכלעך וועט די באַטייליקונג פֿון די תּלמידים גיין אויף אַזאַ אופֿן. נאָך דעם ווי דער לערער האָט געזאָגט: „איך נעם אַרויס דעם בריוו, איך לייג אים אַרײַן צוריק”, וועט דער לערער בעטן צו ערשט דעם קלאַס, נאָך דעם איינציקע קינדער צו ענטפֿערן וואָס ער טוט.

לערער: איך נעם אַרויס דעם קאָנווערט! וואָס טו איך?

תּלמידים: איר נעמט אַרויס דעם קאָנווערט!

לערער: איך לייג אַרײַן דעם בריוו!

תּלמידים: איר לייגט אַרײַן דעם בריוו.

אַ קורצער דיקטאַט וואָס זאָל סומירן אין אַ געבונדענער דערציי־לונג אַלע אויסדרוקן, אויף וועלכע מען האָט זיך געניט, איז אַ גוטע אַרבעט אָפּצושליסן די לערן־שעה.

4. מען מוז פֿון צײַט צו צײַט אויך באַנוצן רשימות פֿון ענגלי־שע פֿראַזעס און פּאַראַלעלע ייִדישע אויסדרוקן, וואָס די קינדער צו־זאַמען מיטן לערער פּאַסן צו.

5. דער לערער וועט זיך רעגלמעסיק באַנוצן מיט אַלערליי מינים איבערזעצונגען דער עיקר מיט דער פֿאָרעם וואָס הייסט אי־בערזעצונג מיט דערקלערונגען. (אויספֿירלעכער אויף זײַטן 170-176).

6. די הויפּט־אַרבעט וועט אָבער אַלץ פֿאָרקומען אויפֿן גרונט פֿון ייִדישע טעקסטן. די שפּראַך־סבֿיבֿה וועט וואָס ווײַטער אַלץ מער און מער ווערן ייִדיש.

דאָס באַאַרבעטן די טעקסטן וועט דער עיקר באַשטיין אין אי־בערגעשטאַלטיקן זיי לויטן פּרינציפּ פֿון פֿאַרבײַט און פֿאַרוואַנדלונג.

7. דער לערער וועט, וואו נאָר ס'איז מעגלעך, סומירן דעם ווערטער־אוצר מיט דער הילף פֿון פֿאַרבײַט־טאַבעלעס. ער מוז זיך אויסלערנען צו דערקענען די זאַצן וואָס קענען דינען פֿאַר אַ מאָדעל פֿון אַ סעריע זאַצן.

פֿון דעם איינציקן מוסטער: ווער פֿון אײַך ווייס?

קענ ווערן: ווער פֿון אײַך	פֿאַרט, האָט, ארבעט, פֿאַרשטייט, בלײַבט.

דער אופֿן לערנען איז אַזאַ:

א) דער לערער לייענט דורך אַ פּאָר גאַנצע זאַצן פֿון דער טאַבעלע און זעט צי די תּלמידים פֿאַרשטייען דעם אינהאַלט; אויב ניט, דערקלערט ער. ער מוז אַלע מאָל זײַן זיכער אַז די תּלמידים פֿאַרשטייען די פּאָר מוסטער־זאַצן.

ב) דער לערער גייט דורך מיט די תּלמידים די איינציקע זײַלן פֿון דער טאַבעלע, די ווערבטיילן, אַדווערב־טיילן אאַז״וו.

ג) אויך בײַם אַנאַליזירן די טאַבעלע נעמט ער פֿריִער אויף די מער קאָנקרעטע ווערטער און אויסדרוקן; זיי ווערן דינען ווי אַן אָנשפּאַר פֿאַר די פֿאָרעם־ווערטער, וואָס לאָזן זיך ניט אַזוי קלאָר קאָנקרעטיזירן.

לאָמיר באַטראַכטן די טאַבעלע.

פֿון וואַנען ווייסט איר כ'האָב געהערט	אַז	איך וועל מיר וועלן	אָפּפֿאָרן בלײַבן ביז	מאָרגן איבער מאָרגן
		זי וועט		איבער אַכט טאָג

ווי רעכנט איר?

דער לערער וועט צו ערשט אויפֿנעמען דאָס זײַלכל מיט די ווערטער:

מאָרגן, איבער מאָרגן, איבער אַכט טאָג.

נאָך דעם וועט ער אויפֿנעמען **אָפּפֿאָרן, בלײַבן ביז.**

און ערשט שפּעטער די מער אַבסטראַקטע, אָדער מער קאָמפּליצירטע טיילן, „אַז איך וועל״, „אַז מיר וועלן״, „פֿון וואַנען ווייסט איר״, אאַז״וו.

שפּעטער וועט דער לערער בעטן די תּלמידים צו לייענען פֿאַרשיידענע פֿראַגעס און דער לערער אַליין וועט ענטפֿערן אויף טייל פֿראַגעס כּדי צו שאַפֿן די אילוזיע פֿון אַ געשפּרעך, למשל:

תּלמיד: פֿון וואַנען ווייסט איר אַז איך וועל אָפּפֿאָרן מאָרגן?

לערער: דײַן שוועסטער האָט עס מיר געזאָגט.

תּלמיד: ווי רעכנט איר, מיר וועלן אָפּפאָרן מאָרגן?
לערער: ניין, איך רעכן אַז מיר וועלן מאָרגן ניט פֿאָרן.

דאָס אמתע אײַננעמען זיך וועט פֿאָרקומען ווען די תּלמידים וועלן אָנהייבן זאָגן די זאַצן אויף אויסנווייניק. דער שטייגער לערנען וועט זײַן אַזאַ:

דער תּלמיד טוט אַ קוק אויף דער פֿאַרבײַט־טאַבעלע, פֿאַרגע־דענקט אין אַ רגע אַ באַשטימטן זאַץ און זאָגט דעם זאַץ ניט אַרײַנ־קוקנדיק אין דער טאַבעלע. דאָס איז אומבאַדינגט נייטיק אָפּצוהיטן. ערשט ווען מען רעדט אַרויס די זאַצן מינדלעך, און ניט ווען מען לייענט זיי, לערנט מען זיך ריידן. אָן דעם תּנאַי איז די פֿאַרבײַט־טאַבעלע נאָר אַ לייען־טעקסט און איז ווייניק פּראָדוקטיוו.

אויף אין דער היים קען דער לערער פֿאַרגעבן אַרונטערצו־שרײַבן אַלערליי זאַצן פֿון דער טאַבעלע, אויך אין דער היים מוז דער תּלמיד זיך געניטן פֿרײַ אַרויסצורייַדן און צו געדענקען די זאַצן.

8. גראַמאַטיק מוז שוין איז קלאַס „ג" פֿאַרנעמען אַן אָרט. די גראַמאַטיק מוז אָבער זײַן אַ פֿונקציאָנעלע, דער לערער דער־קלערט בײַם פֿאַרבעסערן די גרײַזן דעם כּלל, ברענגט די פֿאַראַלגע־מיינערונג און די תּלמידים געניטן זיך. דער לערער איז דער וואָס דאַרף קענען די גראַמאַטיק. פֿאַר די קינדער מוזן אַלע גראַמאַטישע אַרבעטן קומען פֿאַרקליידט אין אַלערליי אַנדערע מינים אַרבעטן. אָפֿט מאָל איז גאָר גראַמאַטיק אַ מין רפֿואה וואָס מען מוז פֿאַרשרײַבן אַ חולה, פֿאַר דער לינגוויסטישער קרענק, אויף וועלכער ער לײַדט

ווער עס אָפּעריִרט במילא ריכטיק מיט דעם כּלל און באַהערשט אים אינטואיטיוו דאַרף ניט לערנען זיך דעם גראַמאַטישן פּרט. פֿאַראַן אַנדערע וויכטיקערע אַרבעטן ווי, למשל, צו באַרײַכערן דעם אייגענעם ווערטער־אוצר, פֿאַרפֿײַנערן די אויסדרוק־מעגלעכקייטן, זיך לערנען העפֿלעכקייט־פֿראַזעס, פֿראַזעס מיט אַלערליי עמאָציאָנעלע אונ־טערטענער, לייענען נײַע ווערק פֿון דער ליטעראַטור אאַז"וו.

וויכטיק זײַנען ענינים פֿון פֿאַרגלײַכנדיקער גראַמאַטיק. מיט וואָס די יידישע פֿאָרעם גייט זיך פֿונאַנדער פֿון דער ענגלישער, אויך אין וועלכן פּרט איז זי ענלעך.

אויפֿקלערונגען וועגן שפּראַך־פּרטים זײַנען נייטיק. אָבער אויך אַלגעמיינע אונטערשיידן מעג מען אַרויסהייבן.

דער אַלגעמיינער פּלאַן פֿון באַהערשן די שפּראַך קען פֿאַר קינדער ניט זײַן לויט אַ גראַמאַטישער סיסטעם.

קאָנקרעטע דערציילונגען, לידער, געשפּרעכן, כּמו־שמועסן, דיאַ־לאָגן, פֿאַרבײַט־טאַבעלעס, איבערזעצונגען, פֿראַזעס אַראַנזשירט לויט טעמעס, אַלץ צוזאַמען, אויך גראַמאַטישע געניטונגען, קענען צונויפֿשטעלן דעם לערנקורס.

שאַפֿן אַ סדר אין דעם, האָבן אַ חשבון פֿון דעם אַלעמען, וויסן וואו צו אָנווענדן איין מין אַרבעט, וואו אַ צווייטן, דערויף איז פֿאַראַן דער לערער.

ער איז אַ מין שפּראַך־סטראַטעג, עצה־געבער, דערמוטיקער, קנעלער, באַגײַסטערער און פּלאַנירער. פֿאַר לערערס וואָס האָבן יאָרן־לאַנג געלערנט לימודים, ווי ליטעראַטור און געשיכטע, איז לערנען שפּראַך, וואָס דאָס איז אייגנטלעך לערנען פֿאָרעם און ניט קיין „אינ־האַלט" שיר ניט אַ ירידה. דער שפּראַך־לערער ווייס אָבער אַז דאָ גייט ניט אין באַהערשן אַ סכום וויסן, נאָר אין אָנווענדן אַ טעכניק.

פֿאַרשטייט זיך אַז דער אינהאַלט איז וויכטיק, אָבער ס׳רובֿ נאָר ווי אַ מאָטיווירונג, כּדי צו שאַפֿן דאָס מאַטעריעלע, שטאָפֿלעכע „עפּעס"; נאָך וויכטיקער איז די „קאָנסטרוקציע, די פֿאָרעם", וואָס איז ניט אָנצונעמען מיט די הענט. פֿאַר דעם מענטשן וואָס לעבט און אָטעמט מיט „אינהאַלט" עקסיסטירן זיי כּמעט גאָרניט, ער זעט גאָרניט זייער דיפֿערענצירונג.

דער לערער פֿון לשון מוז האָבן אַן אויג פֿאַר שפּראַכפֿאָרעם; ער מוז וויסן ווי אַזוי צו לערנען באַהערשן שפּראַך־קאָנסטרוקציע. ער פֿאַלט בײַ זיך ניט אַראָפּ למאַי ער ברענגט ניט אַלע מאָל קיין נײַעם, חשובֿן אינהאַלט, קיין וויסן, אויפֿקלערונג, און איז ניט דער לערער פֿון חכמה.

ער ווייס אַז ער דאַרף לערנען שפּראַך־געניטקייט און מיט דעם גרייסט ער זיך, אויף וויפֿל די תּלמידים אַליין האָבן שוין גענומען דערזען אינטואיטיוו די נײַע פֿאָרעם פֿון דער שפּראַך וואָס זיי לערנען. אָבער גראָד ווײַל ער ווייס עס מוז ער אויך וויסן אַז נאָר אַן אינטע־רעסאַנטער, לעבעדיקער, פֿרישער אינהאַלט קען ווערן דער טרעגער פֿון פֿאָרעם.

דיקטאַט

אַלע פֿאָרמען פֿון דיקטאַט וואָס מען האָט באַנוצט אין קלאַס „ב״ קען מען אויך באַנוצן אין „ג״.

עס איז, אָבער אויך מעגלעך אַ העכערע פֿאָרעם פֿון דיקטאַט וואָס דערנענטערט אים צום פֿרײַען איבערדערציילן. דאָס איז דער פֿרײַער דיקטאַט.

דער גאַנג בײַם לערנען לויט אים איז אַזאַ:

א) אויף אַ לערן־שעה וואָס קומט פֿאַר דעם דיקטאַט חזרן די תּלמידים איבער דעם כּלל אָדער די כּללים וואָס וועלן אַרײַנגענומען ווערן אין דעם דיקטאַט.

ב) די שעה פֿון דיקטאַט גופֿא הייבט זיך אָן מיט אַ קורצן שמועס (לויט די פֿראַגעס פֿון לערער) וואָס איז אויסן די קינדער צו פֿאַר־אינטערעסירן אין דעם אינהאַלט פֿון דער דערציילונג, וואָס זיי וועלן באַלד דאַרפֿן פֿאַרשרײַבן.

דער לערער לייענט נאָך דעם פֿאַר די גאַנצע דערציילונג און די קינדער הערן זיך צו. דער לערער איז אויסן אַז די קינדער זאָלן פֿאַרשטיין דאָס געלייענטע. ער לייענט דעריבער ניט געאײַלט און באַטאָנט גוט די באַזונדערע איבערגאַנגען אין סיפּור המעשׂה אָדער די באַזונדערע בילדער.

נאָך אַן איבעררײַס פֿון אַ מינוט הייבט דער לערער ווידער אָן צו לייענען די זעלביקע דערציילונג אין קורצע אָפּשניטן (דרײַ, פֿיר אָדער פֿינף שורות מיט אַ מאָל). נאָכן אויסהערן יעדן אָפּשניט פֿאַר־שרײַבן די קינדער **טיילווײַז מיט די ווערטער וואָס זיי האָבן געהערט, טיילווײַז זעלבשטענדיק**; קינדער מעגן פֿאַרבײַטן ווערטער וואָס זיי געדענקען ניט. עס איז אַ מין קאָמבינאַציע פֿון דיקטאַט און איבערדערציילן. דער לערער פֿאַרריכט די אַרבעטן אין דער היים. בײַם צוריק אָפּגעבן די אַרבעטן לייענט מען פֿאַר און מען באַטראַכט עטלעכע בעסערע אַרבעטן פֿון די תּלמידים.

דער פֿרײַער דיקטאַט איז דער עיקר צוגעפּאַסט פֿאַר עלטערע קלאַסן. פֿאַר ייִנגערע קינדער מוזן קומען די פּשוטערע אַרבעטן פֿון אָפּשרײַבן (וואָריִאירטערהייט), דיקטאַטן מיט דערקלערונגען.

דער קאָנטראָל־דיקטאַט האָט נאָך עד־היום ניט פֿאַרלאָרן זײַן ווערט. אָבער ער מוז זיך באַפֿרײַען פֿון עטלעכע חסרונות. ער טאָר ניט פֿאַרמאָגן קיין געקינצלטן אָפּקלײַב פֿון זאַצן וואָס זײַנען אָפּט מאָל צווישן זיך גאָרניט פֿאַרבונדן. אַזעלכע זאַצן צעטומלען די קינדער, וואָרעם זייער אויפֿמערקזאַמקייט ווערט געשטערט דורך דעם כּסדר־דיקן איבערבײַט פֿון דער טעמע. אין אַ מאָדערנעם קאָנטראָל־דיקטאַט דאַרפֿן די זאַצן זײַן פֿאַרבונדן אין איין טעמע אָדער אין איין סיפּור־המעשׂה. יעדער אַנדער אופֿן דיקטירן דאַרף מען בפֿירוש פֿאַר־באָטן אין שול.

דער לערער דאַרף ניט ספּעציעל העכערן און ניואַנסירן זײַן קול. אַט דער דאַזיקער קאָמישער אופֿן פֿון דיקטירן שאַפֿט אַ דורכוים קינסטלעכע סיטואַציע. דער לערער דאַרף לייענען קלאָר אָבער פּשוט.

זייער שלעכט איז ווען דער לערער הייבט אָן צו לייענען ניט ווי מען רעדט געוויינטלעך נאָר לויטן שריפֿט. עס איז לגמרי איבע־ריק דער שטראָפֿנדיקער כאַראַקטער פֿון דעם אַמאָליקן קאָנטראָל־דיקטאַט. דער קאָנטראָל־דיקטאַט איז נאָר אויסן צו קאָנטראָלירן; זײַנע פֿונקציעס דאַרפֿן דעריבער קלאָר געמאַכט ווערן די תּלמידים. קאָנטראָלירן דאַרף זיך יעדער איינציקער כּדי צו וויסן וואָס ער האָט נאָך צו טאָן, וואָס ער דאַרף זיך באַזונדערס צולערנען. עס איז אַ סטימול פֿון פֿאַרמעסט און ווי אַלע מאָל איז דער בעסטער פֿאַרמעסט — דער פֿאַרמעסט מיט זיך אַליין.

איין סאָרט אַרבעטן אויף אָרטאָגראַפֿיע מוז אין גאַנצן פֿאַר־וואָרפֿן ווערן אין אַלע קלאַסן. דאָס איז געבן די תּלמידים זאַצן, אָדער ווערטער, מיט גרײַזן און זיי אַליין זאָלן זיי פֿאַרריכטן.

עס איז ניטאָ קיין איין מעטאָדיסט וואָס זאָל איצט די אַרבעט רעקאָמענדירן, פֿאַרקערט מיר געפֿינען וואָרנונגען קעגן אַזעלכע אַרבעטן בײַ אַלעמען.

„מען דאַרף וואָרענען קעגן געניטונגען, שרײַבט זאַרעצקי, וואָס שטיצן זיך אויף פֿאַלשע אָרטאָגראַמעס. אַזעלכע געניטונגען זײַנען שעדלעך. אַ שטייגער, פֿאַרריכטן אָרטאָגראַפֿישע גרײַזן, אָדער צו־שרײַבן אין אַ טעקסט פֿאַרפֿעלטע אותיות, ווען ס'שטייט די פֿראַגע וועגן אויסקלײַבן דעם אָדער יענעם אות.

י   י   ע

ס'האָט ג—טראָפֿן אַ ג—שעענ—ש

ע   ע   י

ס'האָט ג טראָפֿן אַ ג שעענ ש.

דורך אַזעלכע געניטונגען פֿאַרקריצן זיך אין שילערס זכרון פֿאַלשע אָרטאָגראַמעס אָדער אין בעסטן פֿאַל ווערט געמינערט דעם שילערס זיכערקייט אין דער ריכטיקער אָרטאָגראַמע.

אין גרונד פֿון די פּראַקטישע מעטאָדן פֿון אָרטאָגראַפֿישן לימוד ליגט דער פּרינציפּ: דער שילער זאָל שרײַבן, ניט מאַכנדיק קיין גרײַזן און ניט זעענדיק קיין גרײַזן."*)

ענלעכע באַמערקונגען געפֿינען מיר אין די אַרבעטן פֿון די רוסישע געלערנטע אַפֿאַנאַסיעוו, אושאַקאָוו און בײַ די ענגלענדער פּ. סענדיפֿאָרד, מײַקל וועסט און אַן אַ שיעור אַנדערע.

די שריפֿטלעכע איבערדערציילונג

די שריפֿטלעכע איבערדערציילונג איז זייער אַ גוטע שפּראַכאַרבעט. עס איז אָבער נייטיק זי זאָל, ווי דער שעפֿערישער דיקטאַט, ספּעציעל צוגעגרייט ווערן.

דער לערער איז זיך נוהג אַזוי:

א) ער דערציילט אָדער לייענט פֿאַר די מעשׂה ווי ער וואָלט דערציילט יעדע אַנדערע געשיכטע; דאָס מאָל איז ער באַזונדערס אָפּגעהיט צו באַנוצן נאָר פּשוטע ווערטער און קורצע ניט קיין קאָמפּליצירטע זאַצן.

ב) ער שטעלט די קינדער פֿראַגעס, וואָס ווײַזן צי זיי האָבן פֿאַרשטאַנען די דערציילונג; דורך פֿראַגעס גיבן זיי אויך איבער די וויכטיקסטע מאָמענטן פֿון דער דערציילונג.

ג) דער לערער דערציילט נאָך אַ מאָל די מעשׂה און שרײַבט בעת מעשׂה אָן אויפֿן טאָוול ווערטער, אויסדרוקן און פֿראַזעס וואָס ער מיינט אַז די קינדער וועלן באַדאַרפֿן בײַם איבערדערציילן.

---

*) זאַרעצקי, מעטאָדיק פֿון דער ייִדישער שפּראַך.

וועלכע פראזעס ער דארף אויסטיילן, וועט ער שוין פריער באמערקן ביים מינדלעכן איבערדערציילן; זיי האבן געפעלט אין מויל פון קינד און דער לערער האט זיך די אלע אויסדרוקן פארצייכנט.

די איבערדערציילונג איז ניט קיין שעה אויף לערנען אויסלייג, דעריבער וועט דער לערער אויך א צאל ארטאגראפיש שווערע ווערטער אנשרייבן אויפן טאוול.

ביים שרייבן דארפן די קינדער טאן די ארבעט זעלבשטענדיק. בלויז אין אויסנאם-פאלן מעג א קינד אויפהייבן די האנט צו פרעגן עפעס. דער לערער וועט דעמאלט שטילערהייט דעם איינציקן תּלמיד ענטפערן.

אויב עס ווייזט זיך ארויס אז א) די קינדער שטעלן בעתן שרייבן צו פיל פראגעס, ב) בעטן צו פיל איבערזעצונג-ווערטער, „ווי זאגט מען אויף יידיש?‟ איז עס א סימן אז אדער די איבערדערציילונג איז א צו שווערע אדער די קינדער זיינען נאך ניט גרייט פאר דעם מין ארבעט, אדער דער לערער האט געדארפט לאזן מער מאל הערן די מעשה. אין אזא פאל וועט ער אנהייבן פון קירצערע מעשיות. געבן אויך א גוט קינד איבערדערציילן אזוי אז דריי מאל זאל מען די מעשה הערן. ער דארף אויך שטעלן מער פראגעס אין פארבינדונג מיטן איבערדערציילן.

דער לערער וועט שוין צו דער קומעדיקער לעקציע ברענגען די פאררריכטע העפטן און לאזן פארלייענען פארן קלאס די בעסטע צוויידריי ארבעטן.

די גרייזן וועט ער ניט ווייזן פארן קלאס, ער וועט נאר מינדלעך און אפשר אויך שריפטלעך דורכגיין די ריכטיקע פארעם פון אויסדרוק.

יִדיש איז אַנדערש ווי ענגליש

דאָס באַוואוסטזיניקע פֿאַרשטיין די אונטערשיידן צווישן די צוויי לשונות וואָס די קינדער באַהערשן איז אין „ג“ און „ד“ אַ נויטעווידיקייט.

אָן אַזאַ פֿאַרשטיין וועלן זיך בכּדר אַרײַנרײַסן אין יִדיש השפּעות פֿון פֿרעמדן לשון; נאָר אַ באַוואוסטזיניקע באַציאונג צו דער שפּראַך קען העלפֿן אַז די תּלמידים זאָלן ריידן יִדיש אָן גרײַזן.

וואָס דאַרף זײַן דער מעטאָדישער צוגאַנג?

דרײַ אופנים זײַנען מעגלעך בײַם באַאַרבעטן דעם מאַטעריאַל:

א) אַטאַקירן די ספּעציפֿישע אַנדערשקייט און זיך געניטן אין דער יִדישער פֿאָרעם;

ב) געבן קאָלעקטיווע איבערזעצונגען מיט דערקלערונגען און אַנאַליז;

ג) פֿון יִדישן טעקסט אויסטיילן פֿון צײַט צו צײַט די אָדער יענע ספּעציפֿישע יִדיש-פֿאָרעם און זי באַנוצן אין אַ קורצן שמועס, אין אַ דיקטאַט, קאָלעקטיווער דערציילונג, אד״גל.

די ספּעציפֿישע שוועריקייט

דאָס באַנוצן די ווערבן מיט „זיך“ שטימט ניט אין ביידע לשונות.

to behave — איז אין יִדיש זיך אויפֿפֿירן.
to assemble — זיך פֿאַרזאַמלען
to boast — זיך באַרימען
to dress — זיך אָנטאָן

ענגליש האָט ניט אין די אַלע פֿאַלן קיין „זיך“.

ס׳איז קלאָר אַז צו ביסלעך מוז דער לערער אײַנקנעלן אַ גאַנץ גרויסע רשימה ווערבן מיט „זיך“. ערשטנס דאַרף מען די ווערבן קלאַסיפֿיצירן לויט זייער אַפּטקייט, די אָפּטערע נעמען פֿריִער, די ווייניקער אָפּטע—שפּעטער, צווייטנס, סאָרטירן זיי לויט שײַכות-

ד י ק ע ט ע מ ע ס און דריטנס, וואו נאָר עס קומען פֿאָר אין לייענ־טעקסט ווערבן מיט „זיך" זיי אַרויסהייבן.

פֿאַרשטייט זיך מען קען עס ניט טאָן כּסדר, אָבער פֿון צײַט צו צײַט מוז מען זיך מיט דעם אָפּגעבן, אויב מען וויל די תּלמידים זאָלן אָט דעם לינגוויסטישן פֿאַקט פֿאַרגעדענקען.

נאָך דער קלאַסיפֿיקאַציע קומט אויף די פֿראַגע ווי צו באַהאַנדלען די ווערבן מיט „זיך", ווי אַזוי באַנוצט מען זיי ווי אַ טייל פֿון אַ לערן־סיטואַציע; סתּם לייענען אַ רשימה, אַפֿילו אַ סך מאָל איבערלייענען העלפֿט ניט.

מעכאַניש איבערחזרן איז ניט אַלע מאָל קיין סגולה צו פֿאַר־געדענקען; לכל הפּחות טאָר מען אויף דעם ניט בויען כּסדר.

אַן אויסוועג איז צו פֿאַרקליידן דעם שפּראַכשטאָף אין כּלומרשטע קענטעניש־פֿראַגעס און מאַכן יעדן אויסדרוק פֿאַר אַ טעמע פֿון אַ כּמו־שמועס.

מינדלעכע געניטונג

to boast — זיך באַרימען

ווי הייסט איינער וואָס באַרימט זיך?

קען מען אַלע מאָל גלייבן אַ באַרימער?

מיט וואָס באַרימען זיך קינדער? (עלטערע מענטשן, רײַזנדערס, אַקטיאָרן?)

ווייסטו מעשׂיות וועגן באַרימערס?

דער לערער דערציילט אַ קורץ מעשׂהלע וועגן אַ באַרימער.

קינדער ענטפֿערן אויף פֿראַגעס באַנוצנדיק אויסדרוקן ווי „ער האָט זיך באַרימט", „ער האָט זיך גענומען באַרימען", אד"גל.

to dress — זיך אָנטאָן

ווי לאַנג דויערט דיר זיך אָנצוטאָן?

וואָס טוען זיך מענטשן אָן אין אַ רעגנדיקן טאָג? (אַ קאַלטן טאָג, אין אַ שנייאיקן טאָג) וועמען דויערט לענגער זיך אָנצוטאָן, דיר אָדער דײַן שוועסטער? וועלכע קינדער קענען זיך אַליין ניט אָנטאָן? ווער העלפֿט זיי אָנטאָן זיך? וועלכע טעג טוט מען זיך אָן שענער, יום־טובֿדיקער? ווי טוט מען זיך אָן זומער, ווינטער, האַרבסט? דאַרפֿן קינדער און דערוואַקסענע טראָגן די זעלביקע מאָדעס אין קליידונג? ווי טוט מען זיך אָן צו אַ חתונה? (די כּלה? דער חתן? די געסט?).

to recollect — זיך דערמאָנען

קענסטו זיך דערמאָנען די נעמען פֿון אַלע דײַנע פֿריִערדיקע לערערס (חבֿרים, פֿרײַנד?) וועמען געדענקט מען בעסער: פֿרײַנד, שׂונאים, באַקאַנטע, שכנים? וואָס דערמאָנען מיר זיך גיכער פֿריי־לעכע אָדער טרויעריקע פּאַסירונגען? איז דיר אַ מאָל עפּעס שווער געווען זיך צו דערמאָנען?

to rely upon — פֿאַרלאָזן זיך

קען מען זיך פֿאַרלאָזן אויף אַ גוטן פֿרײַנד?

פֿאַרלאָזט זיך די מאַמע אַ מאָל אויף דיר? (גיין אַ גאַנג, אַכטונג געבן אויף אַ ייִנגערן ברודערל)?

קען מען זיך פֿאַרלאָזן אויף דיר?

קען מען זיך פֿאַרלאָזן אויף אַ דאָקטער ער זאָל היילן קראַנקע?

אויף וועמען קען מען זיך פֿאַרלאָזן אין אַ נויט?

(לערער ברענגט שפּריכווערטער וועגן פֿרײַנד)

to take to heart — זיך נעמען צום האַרצן

נעמסטו זיך צום האַרצן ווען דו פֿאַרלירסט אַ שפּיל אין דריידל?

נעמסטו זיך צום האַרצן ווען מען באַעוולט דיך?

נעמסטו זיך צום האַרצן ווען איינער אין דײַן משפּחה ווערט קראַנק? (די מאַמע, דער טאַטע).

נעמען מיר זיך צום האַרצן ווען אַ נאָענטער מענטש שטאַרבט?

ווען נעמט זיך אַ מענטש צום האַרצן?

to wonder at — זיך וואונדערן

וואָלטסטו זיך געוואונדערט ווען איך זאָג דיר אַז דו ביסט דער בעסטער תּלמיד אין שול? אַז חנה איז די בעסטע תּלמידה אין קלאַס?

וואָלט זיך די מאַמע געוואונדערט ——————

וואָלטסטו זיך געוואונדערט ווען דו קומסט אין שול און קיינער איז ניטאָ?

וואָס איז דער גרעסטער וואונדער פֿון אונדזער צײַט?

וואונדערן זיך הײַנט מענטשן ווען זיי זעען אַן עראָפּלאַן, אַן אויטאָמאָביל, אַ באַן?

דער לערער דערציילט ווי שטאַרק מען האָט זיך געוואונדערט ווען מען האָט צום ערשטן מאָל געזען אַ באַן, אַ פֿאָטאָגראַפֿישן אַפּאַראַט, אד״גל.

ערשט נאָך אַזעלכע „קענטעניש־פֿראַגעס" און כּמו־שמועסן קען דער לערער באַנוצן אַלערליי רשימות צו טעסטירן. דער לערער אָדער אַ תּלמיד לייענט דעם ענגלישן אויסדרוק און די קינדער גיבן גלייַך דעם פֿולן יידישן אויסדרוק. די קינדער פֿאַרשרייַבן אויך די רשימה אין העפֿט. דער לערער קען אויפֿהענגען אין שול, אויף אַ געוויסער צייַט, אַ טאַבעלע מיט ווערבן וואָס פֿאַרמאָגן „זיך".

טעמעס פֿאַר שמועס און קאָמפּאָזיציע *)

די שול. צו וואָס גיי איך אין דער ייִדישער שול. אַ געשפּרעך מיט אַ חבֿר וועגן דער ייִדישער שול. איך בין שטאָלץ מיט דעם וואָס איך לערן זיך אין דער ייִדישער שול. ווי זעט אויס אונדזער ייִדישע שול. מייַנע חבֿרים אין שול און אין „סקול". נאָך אונדזער שול־יום־טובֿ. ווי אַזוי מיר האָבן זיך געגרייט צום שול־יום־טובֿ.

ייִדישע שולן ניט ווייַט פֿון אונדזער שול. ייִדישע שולן אין אַרגענטינע, מעקסיקאָ, ייִדישע שולן איבער דער וועלט. מיר הערן אַ גרוס פֿון ייִדישע קינדער אַנדערשוואו.

די היים. ערשט איצט פֿאַרשטיי איך מייַן מאַמען. נאָר אַ מאַמע — זי איז איינע. אַ מעשׂה מיט אַ יתום. די שענסטע מעשׂה וועגן אַ מאַמען, וואָס איך ווייס. מייַן מאַמע איז אַ בריה. די מאַמע האָט געוויינט. ווען איך וואָלט געשריבן אַ בריוו דער מאַמען.

דער טאַטע און דער זיידע. די דרייַ דורות: זיידע — טאַטע — איך. זיידע, איז דער טאַטע געווען אַ גוט קינד? דער זיידע און די באָבע דאָס אַלטינקע פּאָר. ווען מייַנע ביידע זיידעס טרעפֿן זיך. מייַנע שוועסטער־קינדער. האָט ווער אַזוי פֿיל קרובֿים ווי איך? די פֿעטערס מיט די מומעס.

בייַ אונדז זעט מען גלייַך אַז ס'איז אַ ייִדישע שטוב. מיר האָבן אַרייַנגעבראַכט דעם יום־טובֿ אין שטוב. איך און מייַן היים.

געשעענישן. (די פֿריידיקסטע, די שרעקלעכסטע, די סאַמע מאָדנע) געשעעניש אין מייַן לעבן. וואָס מייַן חבֿר האָט מיר דערציילט.

---

*) די טעמעס זייַנען מיט קליינע ענדערונגען גענומען פֿון דעם פּראָיעקט פֿון אַ פּראָגראַם פֿאַר ייִדיש, צונויפֿגעשטעלט פֿון יודל מאַרק, אַרויסגעגעבן פֿון אַרבעטער־רינג אין 1939.

איך האָב עס געהערט בײַ אונדז אין שטוב. געזעגן מיט די אייגענע אויגן. אין טאָג פֿון וואַלן.

חבֿרים און שפּיל. פֿאַר וואָס איך האָב אים אויסגעקליבן פֿאַר אַ חבֿר? אַ מעשׂה מיט צוויי חבֿרים. חבֿרשאַפֿט איז ברודערשאַפֿט.

קליידונג און עסנוואַרג. וואָס דעם מענטשנס קליידער דערציילן. זיך אויסגעפּוצט צו גיין און געבליבן אין דער היים. די נײַע מאָדע.

ייִדישע מאכלים. אַ געשמאַקער ביסן. לחיים! די אמתע לאַטקעס. די געפֿילטע פֿיש.

וועגן זיך. די ביכער וואָס איך לייען. וואָס געפֿעלט מיר צו לייענען מער פֿון אַלץ. וואָס עס געפֿעלט מיר יאָ (ניט) אין קינאָ. איך ווייס: איך בין ניט געווען גערעכט. געהאַלטן וואָרט. איך האָב זיך מודה געווען. עס פֿאַרדריסט מיר אַ שרעק! דאָס האָט זיך געלוינט. מײַנע חלומות. ווען איך זיץ בײַם ראַדיאָ. ווען איך בין געווען קראַנק. וואָס איך געדענק.

צײַט. דער אינדיאַנער זומער. האַרבסט אין פּאַרק. אין אַ ווינטערדיקן אָוונט. יונגע בלעטער. די זוניקע זײַט פֿון גאַס. זומער בײַם טײַך (אין דאָרף, אין שטאָט).

וואָסער יום־טובֿ איז דער שענסטער? די אַמעריקאַנער נאַציאָנאַלע יום־טובֿים.

די גאַס און די שטאָט. די מענטשן וואָס איך טרעף שטענדיק גייענדיק אין שול. אונדזערע שכנים. אַ מאָדנע שכנה. שטייט אַ קינד אין גאַס און וויינט. די געוויינטלעכע סצענעס אויף אונדזער גאַס. בײַ אַ פֿענצטער פֿון אַ קראָם. געהאָלפֿן אַריבערגיין די גאַס. אונדזער גאַס אין פֿאַרשיידענע צײַטן פֿון טאָג, (פֿון יאָר). אונדזער גאַס אין אַ יום־טובֿדיקן טאָג.

די געגנט וואו מיר וואוינען. אין מוזיי. אַ שפּאַציר דורך אַ טייל שטאָט. אין דער ביבליאָטעק. דער שענסטער טייל שטאָט. אין גרויסן פּאַרק. אויף אַ הויפּטגאַס.

וועלט. וואָס איך האָב געלייענט וועגן קאַלטע (טראָפּישע) לענדער. וואו וואָלט איך וועלן לעבן. איך וויל מאַכן אַ גרויסע רײַזע. אויפֿן ים. אויף אַן אינדזל. אין די בערג. וואָס אַ וואָלקן דערציילט. אַ שטורעם. אַ פֿאַרפֿלייצונג. איך שטעל זיך פֿאָר: איך בין אין ——

אַן אַלטער בוים. איך האָב ליב בלומען. מאָדנע באַשעפֿענישן. אַ שפּאַציר אין זאָאָלאָגישן גאָרטן. ווי גרויס איז די וועלט!

צווישן מענטשן. אַ ביַישפּיל פֿון געטריַישאַפֿט. ווען מען איז אין כּעס. דער וואָס טוט צו־להכעיס. אַ גאָלדענער מענטש. וואָס דו ווילסט ניט מע זאָל דיר טאָן — טו ניט דיַין חבֿר. פֿון וואָס מענטשן לעבן אויף דער וועלט. מענטשן וואָס משפּטן זיך.

אויף אַ באַנק אין פּאַרק. אַ סצענע אין סאַבוויי. מע שטופּט זיך — מע וויל זען. אַ שמועס וואָס איך האָב צופֿעליק געהערט.

בריוו. (קורצע בריוו מיט אַ צונויפֿגעפּרעסטן אינהאַלט). אַן אַנטשולדיקונג־בריוול. אַן אַפּרייד זיך צו טרעפֿן מיט עמעצן. בריוו מיט קורצע אָנפֿראַגעס. בריוו וואָס גיבן איבער שטימונגען אָדער געשעענישן צו חבֿרים, צו אייגענע. קאָלעקטיווע בריוו און אויך צו דער רעדאַקציע פֿון אַ ייִדישער ציַיטונג, צו אַ געוועזענעם לערער, צו דער אייגענער שול־פֿאַרוואַלטונג.

אויסגעטראַכטע בריוו אין נאָמען פֿון אַ צווייטן: אַ בריוו פֿון ארץ ישׂראל, פֿון אייראָפּע (פֿון דיַיטשלאַנד, פֿון פּוילן און אַנדערע לענדער). אַ בריוו פֿון כינע. בריוו פֿון פֿאַרשיידענע ייִדישע צענטערס.

אַרבעט. אַלע אַרבעטן! עס איז שווער אַרומצוגיין ליידיק. גליק און אַרבעט. פֿון פֿרי ביז שפּעט.

וואָס דער טאַטע דערציילט וועגן אַרבעט. איך האָב געלייענט אַן אינטערעסאַנטע מעשׂה וועגן קוילן־גרעבערס. די אַרבעט פֿון דעם פּויער. איך קוק זיך צו ווי מען בויט אַ הויז. ווי אַזוי פֿאַרריכט מען שיך. ביַים פּרעסן קליידער. אַן אומגליק בעת דער אַרבעט. פֿאַר וואָס קומען פֿאָר אומגליקפֿאַלן בעת דער אַרבעט. קראַנק געוואָרן פֿון דער אַרבעט.

דער טאַטע סטריַיקט. דער טאַטע איז געווען אין „פּיקעט־לאַין". אַ געשפּרעך מיט איינעם פֿון „פּיקעט־לאַין". פֿאַר וואָס סטריַיקט מען? געוואונען דעם סטריַיק. די אַרבעט איצט און די אַרבעט אַמאָל. די מאַשין — דעם מענטשנס חבֿר. ווי אַזוי דער טאַטע האָט געאַרבעט ווען ער איז געקומען קיין אַמעריקע.

דער זיידע דערציילט ווי מע פֿלעגט אַמאָל אַרבעטן. פֿאַר וואָס אַרבעטן קינדער? אַ מעשׂה מיט אַ קינד וואָס אַרבעט אין פֿאַבריק. אַ קינד וואָס אַרבעט אויפֿן פֿעלד. איך האָב זיך צערעדט מיט אַ קליי־נעם שיכפּוצער. קינדער־אַרבעט אין דער אַלטער היים.

נויט. די גרויע נויט. ווען מענטשן הונגערן. וויפֿל דאַרף אַ מענטש? אַן אַ דאַך איבערן קאָפּ. בײַ אַ פֿרעמדן טיש. דער אָרעמער יתום. דער בלינדער בעטלער און זײַן הונט. דער מענטש מיט דער פֿידל. אַ בעטלער אין גאַס. פֿאַר וואָס העלפֿט מען זיי ניט? געהערט אַ מעשׂה וועגן שרעקלעכער נויט. אַ גאַס אין אַן אָרעמער געגנט. אין אַן אָרעמער שטוב. ווי מײַן מאַמע האָט זיי געהאָלפֿן.

וואָס פֿילט אַ מאַמע פֿון הונגעריקע קינדער. פֿאַר וואָס איז דאָ נויט? ווי מען זאָל העלפֿן מענטשן אין נויט? וואָס זאָל מען טאָן? עס זאָל מער ניט זײַן קיין נויט אויף דער וועלט?

אומגלײַכקייט. אָרעם און רײַך זײַנען ניט גלײַך. אונטערשיידן צווישן אָרעם און רײַך (אין אויסזען, אין עסן, אין קליידן זיך, אין וואוינען, אין פֿאַרברענגען די פֿרײַע צײַט, בײַם קראַנק ווערן, בײַם האָדעווען קינדער, בײַם שטודירן). ס'איז ניט גוט צו זײַן אַ שוואַכער. צי דאַרף זיך דער שוואַכער (דער אָרעמער) שעמען?

אין אַ געגנט וואו עס וואוינען שוואַרצע. ווי מען באַציט זיך צו שוואַרצע אין דרום. וואָס איך האָב געלייענט וועגן שקלאַפֿן אין אַמעריקע. האָבן שוואַרצע גלײַכע רעכט?

אַמאָליקע שקלאַפֿן. ייִדן זײַנען געווען שקלאַפֿן אין מצרים. ווי מען רויבט צו פֿרײַהייט פֿון גאַנצע פֿעלקער אונטער אַ דיקטאַטור.

וואָס פֿאַר אַ פֿרײַהייטן יעדער מענטש דאַרף האָבן, פֿרײַהייט, גלײַכהייט, ברידערלעכקייט. אַלע מענטשן זײַנען ברידער.

מלחמה. וואָס ווייס איך וועגן מלחמה. וואָס איך האָב געלייענט וועגן אַ סאָלדאַט אין טראַנשייען. דאָס שרעקלעכסטע בעת אַ מלחמה. אַ לופֿטאָנפֿאַל. די אומשולדיקע קרבנות. אַ געשפּרעך מיט אַ געוועזענעם סאָלדאַט.

קומען וועט, צי פֿרי צי שפּעט, די צײַט אָן מלחמה. „און עס וועט זײַן אין ענד פֿון די טעג".

קאַמף. וואָס געפֿעלט מיר ניט אין דער איצטיקער אָרדענונג? איך גלייב אַז עס וועט ווערן בעסער און גערעכטער.

דאָס ייִדישע לעבן. מיר וואוינען צווישן ייִדן. מײַנע בעסטע חבֿרים זײַנען ייִדן. מײַן ניט־ייִדישער חבֿר. איצט ווייס איך אַ סך מער וועגן ייִדן. איך בין צופֿרידן וואָס איך קען ייִדיש. איך וועל זיך באַמיִען צוריידן ייִדיש. מיר האָבן אַ סך ייִדישע ביכער. ווען רעדט מען בײַ אונדז אין דער היים ייִדיש און ווען ענגליש. מיר לייענען

יידישע צײַטונגען. אין יידישן טעאַטער. וואָס דער טאַטע דערציילט וועגן אַ יידישן שרײַבער, זײַנעם אַ באַקאַנטן. מײַן זיידע איז זייער פרום. אַ יידישער יום־טובֿ בײַ אונדז אין שטוב. ווי זעט אויס אונדזער גאַס ווען עס קומט יום־כּיפּור? די קראָמען פֿאַר פּסח.

אמתע דעמאָקראַטיע הייסט אַז אַלע פֿעלקער זאָלן קענען פֿרײַ אָפּהיטן זייער קולטור. דער אַמעריקאַנער „שמעלץ־טאָפּ” און יידן אין אַמעריקע.

אַמאָליקע יידישע קינדער. אַ רבי אין אַ חדר. אַמאָליקע יידישע פּרנסות. אַמאָל איז אויך געווען פֿריילעך. יידישע צרות און יידישע פֿרייד פֿון אַמאָל.

וואָס וויים איך וועגן יידן אין פֿאַרשיידענע לענדער. עס איז צו אונדז געקומען אַ געראַטעוועטער פֿון געטאָ. די יידן אין די לאַגערן. ווי אַזוי מיר האָבן געקליבן געלט פֿאַר יידישע קינדער אין אייראָפּע. אַלע ווילן קומען קיין אַמעריקע. שיפֿן פֿאָרן קיין ארץ ישׂראל.

די לענדער וואו יידן לעבן. ווי יידן האָבן געבויט און געשאַפֿן מדינת ישׂראל. מײַן זיידע דערציילט מיר וועגן ד״ר הערצל. דער ערשטער פּרעזידענט פֿון ישׂראל איז אַ וויסנשאַפֿטסמאַן. דאָס לעבן אין די קבֿוצות.

וואָס מע רעדט בײַ אונדז אין שטוב וועגן דער יידישער לאַגע אין דער וועלט. איך האָב געהאַט אַ געשפּרעך וועגן יידן.

פֿאַר וואָס איז מען שלעכט צו יידן? וואָס זאָל מען טאָן, עס זאָל מערניט זײַן קיין שׂנאה צו יידן.

לערנען אויסלייג אין די עלטערע קלאַסן

• די פֿאָרשונגען וועגן לערנען אויסלייג אין דער אַמעריקאַנער שול האָבן אַ גרויסן ווערט אויך פֿאַר דעם ענין אויסלייג אין דער ייִדישער שול. די ענגלישע פֿאָנעטיק אונטערשיידט זיך טאַקע פֿון דער ייִדישער, אָבער אויך אין ייִדיש זײַנען פֿאַראַן אַ צאָל ווערטער וואָס זייער אויסלייג איז באַזירט דורכוים אויפֿן היסטאָרישן און ניט אויפֿן פֿאָנעטישן פּרינציפּ. צו זיי איז אַוודאי שײַך דער מעטאָד וואָס די אַמעריקאַנער געלערנטע האָבן אויסגעאַרבעט. „אמת, יושר, שלום און רחמים" מוז מען לערנען גאַנצערהייט.

סומירנדיק די אויספֿאָרשונגען פֿון אַמעריקאַנער עקספּערימענטאַלע פֿאָרשונגען מוזן מיר קומען צו אַזעלכע אויספֿירן:

1. מען דאַרף זיך לערנען אויסלייג סיסטעמאַטיש און ניט סתּם אַזוי צופֿעליק, אין שײַכות מיט אַלערליי שריפֿטלעכע אַרבעטן.

רשימות פֿון שווערע ווערטער, אײַנגעטיילט לויט אַ געוויסער אָרדענונג, געניטונגען וואָס זײַנען גוט מאָטיווירט האָבן געוויזן בעסערע רעזולטאַטן ווי דאָס בלויזע צופֿעליקע פֿאַרריכטן גרײַזן אין שריפֿטלעכע אַרבעטן.

דאָך דאַרף מען ניט אַוועקמאַכן מיט דער האַנט אַלע אַנדערע אַרבעטן וואָס קינדער טוען. אויך זיי העלפֿן אַרויס אַז תּלמידים זאָלן קריגן די נייטיקע אָרטאָגראַפֿישע געניטיקייטן.

2. די צאָל ווערטער וואָס מען לערנט אײַן אויף איין מאָל טאָר ניט זײַן גרויס. די צאָל איז פֿאַרשטייט זיך קלענער אין די ערשטע קלאַסן און איז גרעסער אין די עלטערע. די כּוונה איז צו קענען אַ קליינע צאָל ווערטער אָבער גוט איידער אַ סך און גרײַזיק.

3. די לערנצײַט וואָס ווערט אָפּגעגעבן צו געניטן זיך דאַרף ניט זײַן לענגער ווי 10-15 מינוט. קורצע לעקציעס אָבער גוט פּלאַנירטע זײַנען בעסער ווי צעצויגענע און מעטאָדיש שלעכט אוועק-

געשטעלטע. א ריי אויספֿאָרשונגען האָבן געוויזן אַז די פּעולה אין שרײַבן ריכטיק איז ניט דורכוים אָפּהענגיק פֿון דער צײַט וואָס מען האָט אָפּגעגעבן אויף צו געניטן זיך.

4. מען דאַרף ניט לייגן קיין סך אכט, אויף לערנען די קינדער כּללים פֿון אויסלייג. די קינדער פֿאַרגעסן די כּללים און קענען זיי זייער זעלטן אָנווענדן. פֿאַרשיידענע פֿאָרשערס האָבן געוויזן אַז די צײַט וואָס מען גיט אָפּ אויף צו לערנען כּללים וואָלט געווען מער כּדאַי אָפּצוגעבן צו לערנען די באַזונדערע ווערטער און באַהערשן די ספּעציפֿישע לערן-שוועריקייטן.

פֿון דעסטוועגן קענען טייל זייער פּשוטע כּללים קומען ווי אַ באַגלייטונג צו די געניטונגען. ווי ווערטפֿול זיי וועלן זײַן וועט זיך ווענדן פֿון דעם:

א. ווי גרויס איז די צאָל ווערטער וואָס פֿאַלן אַרונטער אונטער דעם כּלל.

ב. צי זײַנען ניט פֿאַראַן קיין צו פֿיל יוצא-מן-הכּללס און דער כּלל וועט באמת ברענגען מער שאָדן ווי נוצן.

ג. צי איז דער כּלל גענוג איינפֿאַך און דירעקט, אַז די קינדער זאָלן אים קענען פֿאַרשטיין און אָנווענדן.

ד. צי העלפֿט ער די קינדער פֿאַרגעדענקען דעם אויסלייג פֿון אַ גרעסערער צאָל ווערטער ווי דעמאָלט, ווען זיי וואָלטן אויפֿגענומען יעדן פֿאַל און יעדע שוועריקייט באַזונדער.

בלויז אַזאַ פּראַגמאַטישער אַנאַליז קען אין לעצטן סך-הכּל באַשטימען די נייטיקייט פֿון דעם אָדער יענעם כּלל. דער אַלגעמיינער אויספֿיר איז אָבער אויסצומײַדן כּללים.

5. לערנען אויסלייג דאַרף זײַן געבונדן מיט אַ באַשטימטער טעכניק און פֿאָדערט אַ סיסטעם פֿון איבערחזרונגען און פּרוּוון. דער תּלמיד קען גיין ווײַטער ערשט נאָך דעם ווי ער האָט פֿולשטענדיק באַהערשט אַ צאָל נייטיקע ווערטער. ווי אַן אַרײַנפֿיר קומט אַלע מאָל דאָס פֿאָרבערענגען די נײַע ווערטער. דער לערער גיט אַ פּרעלימינערן טעסט כּדי אויסצוגעפֿינען וועלכע ווערטער די קינדער קענען און וועלכע זיי קענען ניט. נאָך דעם קומט דער מאָמענט פֿון אויפֿמערקזאַם מאַכן די קינדער אויף די ספּעציפֿישע שוועריקייטן. ערשט נאָך אַזאַ באַוואוסטזיניקן אַנאַליז טרעטן צו די תּלמידים צו באַטראַכטן די ווערטער און איינלערנען זיי; צום סוף קומט ווידער

אַ טעסט אויסצופּרואוון ווי ווײַט די תּלמידים האָבן באַהערשט אַלע לערן־שוועריקייטן.

פאַרשטייט זיך אַז די אַלע גענױטונגען, צוגרייטונגען, פּרואוון און טעסטירונגען קען מען ניט דורכנעמען אין 10 אָדער 15 מינוט. עס זײַנען נייטיק הייסט עס עטלעכע לערן־געלעגנהייטן וואָס זאָלן זיך פאַרענדיקן דערמיט אַז די קינדער זאָלן קענען אויסלייגן אַ באַשטימטע צאָל נײַע ווערטער. דערמיט איז נאָך אָבער דער פּראָצעס ניט פאַרענדיקט, ערשט איצט קומען פּעריאָדישע איבער־חזרונגען; דאָס מאָל אין שײַכות מיט קאָמפּאָזיציעס און אַנדערע שריפטלעכע אַרבעטן.

6. בײַם לערנען קינדער אויסלייג דאַרף מען אָפּהיטן די געזעצן פון לערנען בכלל. דער גאָלדענער כּלל איז אַנצואווענדן אַ סך אַרבעטס־אופנים מיט אַ מאָל. עס איז נייטיק דעריבער קינדער זאָלן שרײַבן דאָס וואָרט אי באַזונדער אי אין זאַצן, אַרויסריידן דאָס וואָרט אויפן קול, שרײַבן און אַרויסשעפּטשען דאָס וואָרט בעת מעשׂה. די פאַר־מאַציע פון פאַרשיידענע אַסאָציאַציעס וועט פירן צו דעם אָפּרוף פון איינער פון זיי, ווען די אַנדערע וועלן צײַטווײַליק פאַרשווינדן. „לערן ווען די באַדערפעניש קומט אויף", איז אַ גוטער כּלל. קיין שום גרײַז טאָר ניט טאָלערירט ווערן. אַ שטרענגער אָרטאָ־גראַפישער רעזשים מוז אײַנגעפירט ווערן אין שול. וואָס מען זאָל ניט שרײַבן, ווען מען זאָל ניט שרײַבן — דער לערער מוז אַכטונג געבן אויף דער אָרטאָגראַפיע.

„אָפּטקייט" און „בולטקייט" זײַנען נייטיקע עלעמענטן. אָפטע איבערחזרונגען פון באַשטימטע ווערטער יעדן חודש, יעדע וואָך און אפשר יעדן טאָג, אויף אַ געוויסער צײַט זײַנען נייטיק.

בולטקייט ווערט דערגרייכט ווען די אויפמערקזאַמקייט פון די קינדער ווערט געצויגן צו באַשטימטע דעטאַלן פון וואָרט וואָס קומען בײַ די קינדער אַרויס גרײַזיק און די דעטאַלן ווערן אונטערגעשטראָכן. מען דאַרף אָבער אונטערשטרײַכן די ריכטיקע פאָרעם, ניט די גרײַזיקע. די ווערטער וואָס מען לערנט דאַרף מען גרופּירן לויט דעם פּרינציפּ פון אַ בשותּ־פותער שוועריקייט וואָס מיר באַגעגענען אין זיי. קיין שום וואָרט וואָס זײַן באַטײַט איז די קינדער ניט קלאָר אָדער וואָס איז

בכלל ניט קיין טייל פֿון קינדס ווערטער־אוצר דאַרף מען ניט לערנען.

געוויסע פֿאַרשערס לייגן פֿאָר אַזאַ פּראָצעדור בײַם לערנען אויסלייגן:

א. שרײַבט אָן דאָס נײַע וואָרט אויפֿן טאָוול.
ב. בעתן אָנשרײַבן זאָגט אַרויס דאָס וואָרט קלאָר און דײַטלעך.
ג. ברענגט אַרויס דעם באַטײַט פֿון וואָרט מינדלעך, אָדער דורך דעם וואָס די קינדער וועלן שאַפֿן זאַצן מיטן וואָרט, אָדער וואָס דער לערער וועט עפּעס זאָגן אַרײַנפֿלעכטנדיק דאָס נײַע וואָרט. טייל ווערטער קען מען פּשוט דעפֿינירן.
ד. באַווײַזט די טראַפֿן אויף וועלכע מען קען דאָס וואָרט צעטיילן.
ה. זאָלן די קינדער שרײַבן דאָס וואָרט אויף שטיקלעך פּאַפּיר עטלעכע מאָל, אַרויסזאָגנדיק דאָס וואָרט שטילערהייט, שעפּטשענדיק.
ו. גיט די קינדער אַ רגע אין וועלכער זיי זאָלן אָנקוקן דאָס וואָרט, צומאַכן די אויגן און עס פּרוּוון זען.
ז. געפֿינט געווענג געלעגנהייטן צו מאַכן גענײטונגען און דאָס וואָרט צו באַנוצן.

צו דעם קומען אַזעלכע אָנווײַזונגען:

א. באַשטייט אויף אַ ריכטיקן אויסלייג אין אַלע שריפֿטלעכע אַרבעטן פֿון די קינדער.
ב. לערנט די קינדער ווי אַזוי זיך צו באַנוצן מיט אַ ווערטערבוך.
ג. פֿאַרלירט ניט קיין איבעריקע צײַט דורך דעם וואָס איר וועט לערנען די קינדער דעם אויסלייג פֿון ווערטער וואָס זיי קענען שוין. גיט די קינדער אַ פּרעלימינערן טעסט אויסצוגעפֿינען צי די קינדער קענען שוין די ווערטער, אויב איר ספֿקט אין דעם.
ה. פֿאַרלאַנגט ניט פֿון די קינדער זיי זאָלן אַרונטערשרײַבן אַ וואָרט פֿינף אָדער צען מאָל מעכאַניש.
ו. ציט ניט די אויפֿמערקזאַמקייט פֿון די קינדער צו דער פֿאַלשער שריפֿטפֿאָרעם. זאָגט קיין מאָל ניט: „חבֿר" שרײַבט מען ניט מיט אַ „כ". זאָגט בעסער: „חבֿר" שרײַבט מען מיט אַ „ח".

עס איז אויך נייטיק אָנצואווײַזן די קינדער ווי אַזוי זיי קענען זיך אַליין אויסלערנען ריכטיק אויסצולייגן ווערטער.

7. נאָך אַ פּראָבלעם איז צי זאָל דער לערער אָנווייַזן די קינדער אויף די שווערע ערטער אין די ווערטער וואָס זיי לערנען זיך אויסצולייגן ריכטיק. די אויספאָרשונגען ווייַזן אַז אָרטאָגראַפּישע גרייַזן זייַנען ס'רובֿ אינדיווידועל. יעדער תּלמיד דאַרף זוכן זיך באַפרייַען פֿון זייַנע אייגענע גרייַזן. דער דעפֿעקט אין פּערצעפּציע וואָס שייַך די אייִנציקע ווערטער איז ריין אינדיווידועל. פֿון דעם קען מען דרינגען אַז אויב עס איז ניט כּדאַי צו ציען די אויפֿמערקזאַמקייט פֿון די קינדער צו די ערטער וואָס קענען אַרויסקומען גרייַזיק בייַם ערשטן באַקענען זיך מיט זיי, איז אָבער יאָ נייטיק צו ציִען די אויפֿמערקזאַמקייט פֿון קלאַס בייַם צווייטן מאָל אַנאַלייזירן די שווערע ווערטער.

בנוגע ענגליש האָט מען אַמאָל געמאַכט אַן אויספֿאָרשונג וועגן כאַראַקטעריסטישע שווערע ווערטער. אַזאַ אויספאָרשונג וואָלט נייטיק געווען צו מאַכן אויך וועגן ייִדיש. געוויסע אויספירונגען וואָס זייַנען שייַך דעם אויסלייג פֿון ענגליש קענען אָבער אויך אָנגעווענדט ווערן אויפֿן ייִדישן אויסלייג.

מען האָט, למשל, געפֿונען אַז דאָס רובֿ גרייַזן טרעפֿן זיך ערגעץ וואו אין צענטער פֿון וואָרט און מער בייַם סוף ווי בייַם אָנהייב. די ערשטע טראָפֿן אין וואָרט לייגן די קינדער אויס בעסער ווי די ווייַטערדיקע. געוויסע אותיות קומען בייַ די קינדער אַרויס גרייַזיק.

דער לעצטער אויספֿיר איז בלויז גילטיק בנוגע ענגליש. צו וויסן וועלכע אותיות עס ווערן פֿאַרביטן אין ייִדיש פֿאָדערט זיך אַ ספּעציעלע אויספֿאָרשונג. אַ סך גרייַזן זייַנען פּשוט פֿאָנעטישע גרייַזן (גרייַזן פֿון שלעכט אַרויסזאָגן דאָס וואָרט). דער צווייטער פֿון אַ דאָפּלטן אות, סוף־אות ות, שטומער, „א". שליסל־קאָנסאָנאַנטן און צענטראַלע טראָפֿן ווערן אַ סך מאָל אויסגעלאָזט, איינער אָדער מער וואָקאַלן ווערן פֿאַרביטן אין דעם צווייטן טראָף פֿון וואָרט.

געוויסע פֿאָרשונגען האָבן באַוויזן אַז וויסן דעם באַטייַט איז איינער פֿון די פֿאַקטאָרן צו עלימינירן גרייַזיקן אויסלייג. פֿאַרשטייט זיך אַז דאָס איז ניט גענוג. ווען מען פֿאַרגלייַכט אָבער די מעגלעכקייט צו פֿאַרגעדענקען, נאָך אַ גלייַכער צאָל געניטונגען, ווערטער, וואָס זייער באַטייַט איז קלאָר, מיט ווערטער וואָס זייער באַטייַט איז אומבאַקאַנט, וועלן די ווערטער וואָס די קינדער ווייסן זייער באַטייַט

אויסגעלייגט ווערן מיט ווייניקער גרייזן, ווי די וואָס זײַנען געלערנט געוואָרן ניט ווינסדיק זייער באַטײַט.

ווייסן דעם באַטײַט איז דעריבער איינער פֿון די פֿאַקטאָרן צו באַזײַטיקן אַ גרײַזיקן אויסלייג. ווי זאָל דאָס וואָרט דערקלערט ווערן? אָדער דורך דעם וואָס דער לערער גיט דאָס וואָרט אין זאַץ און די תּלמידים פּרוּוון צונויפֿשטעלן נאָך זאַצן, אָדער דורך דעם וואָס דער לערער באַנוצט דאָס וואָרט אין אַ פּשוטן געשפּרעך וועגן ענינים וואָס זײַנען דעם תּלמיד נאָענט; אויב דאָס איז דער נאָמען פֿון אַ זאַך קען אַ בילד זיך אויסטויגן. דאָס לכתּחילהדיקע אַרײַנברענגען און פּרעזענטירן די נײַע ווערטער אין זאַצן און קורצע פּאַראַגראַפֿן, וואו אַלע אַנדערע ווערטער און אויסדרוקן זײַנען שוין פֿון פֿריִער באַקאַנט, איז איינער פֿון די וויכטיקסטע אופֿנים צוצוגעוואוינען די קינדער זיי זאָלן זיך אויפֿן באַטײַט אַליין אָנשטויסן.

דער לעצטער אופֿן איז בעסער מיט דעם וואָס די אויפֿמערקזאַמקייט פֿון די קינדער ווערט אַקטיוויזירט, וואָס זיי האָבן אַ חלק אין דערגייען דעם באַטײַט; אַגבֿ קריגן זיי אַ גוטע געניטונג אין דעם ווי אַזוי, בײַם לייענען, צו קענען זיך אַליין אָריענטירן בעתן באַגעגענען אַ נײַ, אומבאַקאַנט וואָרט.

פֿון דעסטוועגן איז כּדאַי צוצוגעבן: דער ענין אומבאַקאַנטע ווערטער בײַם לערנען אויסלייג איז אין לעצטן תּוך דער רעזולטאַט פֿון אַ מעטאָדישן טעות. אויב די קינדער ווייסן נאָך ניט דעם באַטײַט פֿון וואָרט, צו וואָס זיך לערנען זײַן אויסלייג?

דער באַטײַט פֿון ווערטער דאַרף צו ערשט אויפֿקומען בײַם לייענען, שמועסן. ערשט ווען די מינדלעכע באַקאַנטשאַפֿט פֿון וואָרט איז פֿאַרזיכערט קען אויפֿקומען די נייטיקייט זיך אויסצולערנען דעם אויסלייג פֿון וואָרט.

די ווערטער „כּדי, אַוודאי, אפֿשר, מאכל" דאַרפֿן שוין פֿון פֿריִער זײַן די קינדער באַקאַנט, נאָך איידער דער לערער וועט פֿון זייערט־וועגן צונויפֿשטעלן אַ סעריע געניטונגען צו פֿאַרפֿעסטיקן דעם אויסלייג פֿון די דאָזיקע ווערטער. פֿון דעסטוועגן איז קיין מאָל ניט איבעריק אָפּצושטעלן זיך אויף דעם באַטײַט פֿון ווערטער, אַפֿילו ווען עס איז בלויז פֿאַראַן דער חשד אַז בײַ אַ טייל תּלמידים איז דאָס וואָרט ניט גאָר קלאָר.

אויסלייג פּראָגראַם פֿאַר „ג" *)

1. אויסלייג פֿון ענדונגען:

א. ים, ות פֿון מערצאָל (שכנים, מלוכות).

ב. ה צו שאַפֿן ווייבלעכע נעמען (שכנה, חכמה).

ג. סטער, די ענדונג פֿון סופּערלאַטיוו, קומט שטענדיק צוגעשטעלט צום שטאַם פֿון אַדיעקטיוו: דער נאַרישסטער, דער בייזסטער. אָבער דער זיסטער, כּדי עס זאָלן זיך ניט טרעפֿן אַלצאַיינע אותיות אין דער ענדונג פֿון אַ וואָרט.

2. אויסלייג פֿון פֿאָרטאַפּן, פֿון פּרעפּאָזיציעס:

א. אויסלייג באַ-פֿאַר- אין ווערבן (באַווייַזן, פֿאַרגעסן).

ב. צע- צו- און צי- (צעגיין, צוגיין, צי גייסטו?).

ג. לערנען אויסלייגן אַלע פּרעפּאָזיציעס און פֿאָרטראַפֿן, וואָס מען האָט צו טאָן מיט זיי ביַי פֿאַרשיידענע געניטונגען.

3. זיך מערקן, אַז מע שרײַבט אַלצאַיינע אותיות, אויב דער פֿאָרטראַף ענדיקט זיך און דער שטאַם הייבט זיך אָן מיטן זעלביקן אות:

אָננעמען, פֿאַרריכטן, ארויספֿליִען, איבעררײַסן.

4. אַ וואָרט וואָס שטאַמט פֿון העברעיִש קען זיך ניט אָנהייבן מיט אַ כ און מוז זיך אָנהייבן מיט אַ ח: חדר, חזרן, חלשן, חרטה, חוצפה, חרובֿ, חשובֿ, חשבון, חובֿ, חבֿר, חסרון.

5. זיך מערקן אַזעלכע באַזונדערקייטן אין אויסלייג פֿון ווערטער וואָס שטאַמען פֿון העברעיִש:

א. אות, כּוס, סוף, קול, דור, סוד (געשריבן מיט אַ „ו", געלייענט אָ).

ב. מחיה, יחוס, יחסן, בן-יחיד, בת-יחידה (ח אין מיטן וואָרט).

ג. רבֿ, דאָס רובֿ, קצבֿ, נדבֿה, גבֿיר, חבֿר, שבֿט (בֿ אין מיטן און סוף וואָרט).

---

*) פּראָיעקט פֿון פּראָגראַם פֿאַר ייִדיש אין דער עלעמענטאַר-שול, אַרויסגעגעבן פֿון אַרבעטער-רינג, 1939.

ד. (זיך מערקן די פֿאַרשיידענע ענדונגען פֿון די ווערטער): מציאה, קנאה; שבֿועות, דעה; רבי, כּלי; מטבע, משוגע, רגע, רשע; אַוודאי.

ה. כּעס, כּישוף, כּלי, כּבֿוד (כּ אָנהייב וואָרט).

6. זיך מערקן דעם אויסלייג פֿון די אַנדערע ווערטער וואָס שטאַמען פֿון העברעיִש און וואָס קומען אַרײַן אין וואָקאַבולאַר פֿון „ג".

7. ע פֿאַרן ן קומט:

א. אין דער מערצאָל-ענדונג נאָך נג און נק: שלאַנגען, געדאַנקען.

ב. אין ווערבן נאָך נג און נק: שפּרינגען, מיר שפּרינגען; טרינ־קען, מיר טרינקען.

ג. ווען ע קומט אין אַלע פֿערזאָנען פֿון ווערב: איך האָרעווע, מיר האָרעווען.

ייִדיש אין קלאַס „ד"

אין צענטער פֿון דער לערן־אַרבעט אין קלאַס „ד" שטייען די לימודים ייִדיש, ליטעראַטור און געשיכטע*) דער לימוד פֿון ייִדיש איז סײַ אַ זעלבשטענדיקער געביט פֿון לערנען, סײַ אַ שותּפֿותדיקער לערן־געביט וואו ליטעראַטור, געשיכטע, ייִדישע קאָמפּאָזיציע, און גראַמאַטיק באַגעגענען זיך.

די פּעדאַגאָגישע פּראָבלעם אין קלאַס „ד" איז בײַ יעדן לימוד אויפֿצוואועקן די שעפֿערישקייט פֿון תּלמיד, אים צו לערנען ווי אַזוי אַליין אויסצודריקן זײַנע אייגענע געפֿילן און רעיונות.

דער לימוד פֿון ליטעראַטור וויל אים לערנען, ווי זיך צו פֿאַר־טיפֿן אין געלייענטן, זען די טיפֿן, פֿאַרשטיין גוט די האַנדלונג, די אידעע פֿון ווערק, אָנגערירט און אָנגעהויכט ווערן פֿון דער שטימונג, וואָס דאָס ליד דריקט אויס. בײַם לערנען געשיכטע איז דער לערער פֿאַראינטערעסירט ניט נאָר אינעם רושם וואָס די היסטאָרישע עפּי־זאָדן וועלן איבערלאָזן אויפֿן קינד, נאָר ער זוכט שוין אויך בײַם תּלמיד סימנים פֿון אייגענער איבערלעבונג. ער העלפֿט אים געפֿינען מיטלען די איבערלעבונג צו קאָנקרעטיזירן אין שריפֿטלעכער אַרבעט.

וואָס קען מען דערגרייכן אין קלאַס „ד" אויפֿן געביט פֿון ייִדיש

די דערגרייכונגען קענען אַן ערך זײַן אַזעלכע:

לייענען ייִדיש געלויפֿיק און פֿרײַ, מיט גוטער אַקצענטירונג און אָן אָפּהאַלטן. קענען דורכלייענען אַלע געוויינלעכע העברעיִזמען ווי אַ נאָרמאַלן טייל פֿון אונדזער שפּראַך. זיין בכּח צו לייענען אַ פֿאַר־שיידנאַרטיקן מאַטעריאַל: דערציילונגען, לידער, אַ געשיכטע־טעקסט, ביאָגראַפֿיעס, בריוו, קורצע נײַעס פֿון דער צײַטונג. זיין אין שטאַנד דורכצולייענען פֿאַר זיך אַליין, שטילערהייט אַ געבונדענע דערציילונג אָדער ביאָגראַפֿיע פֿון אַן ערך 32-64 זײַטן.

---

*) זעט די פּראָגראַם פֿון ייִדישער געשיכטע, צונויפֿגעשטעלט פֿון ח. בעז, אַרויסגעגעבן פֿון אַרבעטער־רינג, 1951.

פֿאַרשטיין יִדיש: תּופֿס זײַן דעם אינהאַלט פֿון די געלייענטע טעקסטן, פֿאַרשטיין אַ נאָרמאַלן יִדישן שמועס וועגן די ענינים וואָס אינטערעסירן אַ קינד פֿון דעם עלטער; פֿאַרשטיין די לעקטור פֿון שול אין שייַכות מיט יִדישער געשיכטע, ליטעראַטור, סאָציאַלע שמועסן. פֿאַרשטיין אַ פּיעסע אין יִדישן טעאַטער.

שרייַבן יִדיש: קענען אויפֿנעמען פּינקטלעך אַ דיקטאַט, שרייַבן אַ בריוו, אָנשרייַבן אַ פֿרייִע קאָמפּאָזיציע אויף אַ טעמע וואָס קען אינטערעסירן דעם תּלמיד; שרייַבן אַ קורצן באַריכט וועגן עפּעס וואָס מען האָט געלייענט, קענען עפּעס איבערדערציילן שריפֿטלעך. באַהערשן די וויכטיקסטע כּללים פֿון אויסלייג.

ריידן יִדיש ביז אַזאַ מדרגה, דער תּלמיד זאָל קענען איבערדערציילן דאָס געלייענטע; באַטייליקן זיך אין אַ שמועס; זיך פֿילן פֿרייַ אין אַ סבֿיבֿה פֿון יִדיש־ריידנדיקע.

וועלכע יִדישע ידיעות וועלן קינדער קריגן אין קלאַס „ד"

א. אין יִדישער געשיכטע וועלן די קינדער דורכנעמען די תּקופֿות פֿון גלות בבֿל, שיבֿת ציון, יִדן אונטער די פּערסיער, די גריכן, דער קאַמף פֿון די חשמונאים אַאַז״וו ביז דעם לעצטן העלדישן אויפֿשטאַנד פֿון בר כּוכבֿא (די גענויע באַאַרבעטונג פֿון די לעקציעס ווערט געגעבן אין דער געשיכטע־פּראָגראַם). דער יִדיש־לימוד וועט גלייַכצייַטיק מוזן אייַנלערנען דעם נייַ־צוגעקראָגענעם ווערטער־אוצר.

ב. דורך דער ליטעראַטור, געשיכטע און דורך שמועסן וועט קלאָר ווערן פֿאַר די תּלמידים דער נאַציאָנאַלער און סאָציאַלער באַטייַט פֿון די יִדישע יום־טובֿים און מינהגים. די תּלמידים וועלן אויך קריגן אַ באַגריף וועגן די עטישע עיקרים פֿון דער יִדישער אמונה, ווי זיי האָבן זיך אַרויסגעוויזן אין לעבן פֿון יִדישן פֿאָלק. זיי וועלן אויך קריגן בילדער פֿון יִדישן לעבן־שטייגער, די באַציאונג צווישן עלטערן און קינדער, מידות פֿון דרך־ארץ, באַגריפֿן וועגן די באַציאונגען פֿון מענטש צו מענטש.

ג. אין שמועסן וואָס וועלן זייַן פֿאַרבונדן מיט לויפֿנדיקע נייַעס פֿון טאָג, מיט לעקציעס אין ליטעראַטור און געשיכטע וועלן די קינדער זיך דורכריידן, וואו נאָר די סיטואַציע דערלויבט, וועגן דעם

ווי יִדן לעבט זיך היַינט אויף דער וועלט, וועגן יִדישע ישובֿים אַר־מעטום; וועגן דעם יִדישן לעבן און שאַפֿן אין מדינת ישׂראל; וועגן דער אַחריות פֿון דער יוגנט צו זייער פֿאָלק; וועגן וויכטיקע גע־שעענישן אין דער וועלט.

(זעט פֿולע רשימה פֿון טעמעס וויַיטער אין טעקסט).

ד. די ידיעות וועגן יִדישע יום־טובֿים — זייער נאַציאָנאַלער און היסטאָרישער באַטיַיט — דאַרפֿן פֿאַר די תּלמידים און תּלמידות פֿון „ד" פֿאַרטיפֿט ווערן. עס איז וויכטיק אַז עלעמענטן פֿון יִדישער ליטעראַטור זאָלן וואָס מער פֿאַרבונדן ווערן מיטן יום־טובֿ. דער אופֿן דאַרף זיַין אַ דריַיפֿאַכער:

א) דאָס קאָלעקטיווע לייענען און באַטראַכטן אין קלאַס דעם פּאַ־סיקן ליטעראַרישן מאַטעריאַל.

ב) פֿאָרלעזונגען פֿון לערער, דאָ קען שוין דער מאַטעריאַל זיַין אַ מער קאָמפּליצירטער. (קינדער פֿאַרשטייען אַלע מאָל מער, ווי זיי קענען אַליין אַרויסברענגען).

ג) ליטעראַרישע שאַפֿונגען, וואָס ווערן צוגעגרייט פֿאַרן יום־טובֿ דורך איינציקע קינדער. וויַיל די צוגרייטונגען ווערן דורכגעפֿירט אינדיווידועל, מיט דער הילף פֿון לערער, קען אויך דאָ דער מאַטעריאַל זיַין אַ ביסל אַ שווערער.
(די רשימות ווערן געגעבן אין שייַכות מיטן ליטעראַטור־לימוד).

צענטערס פֿון אינטערעס פֿאַרן קלאַס „ד"

קינדער אין דער יִדישער ליטעראַטור
לעבן און קאַמף
יִדן אין אַמעריקע
אַגדות און לעגענדעס
מסירת נפש
יִדישע יום־טובֿים
גאולה און משיח
חורבן און קידוש־השם
מדינת ישׂראל און יִדן איבער דער וועלט.

ביאָגראַפיעס פון יִדישע שרײַבערס: (מאָמענטן פון זייער לעבן, קינדהייט, זייערע ווערק): י. ל. פרץ, שלום עליכם, אבֿרהם רייזען, ה. לייוויק.

היסטאָרישע געשטאַלטן: (פֿון מיטל-עלטער) רבי יהודה הלוי, רש"י, רבי יהודה חסיד, רבי מאיר פֿון ראָטנבורג, אליהו בחור, דאָן יצחק אַברבנאל.

געשטאַלטן פֿון דער נײַער צײַט: משה העס, ד"ר הערצל, וולאַדימיר מעדעם, ביינוש מיכאַלעוויטש, י. ל. פרץ, שמעון דובנאָוו, ד"ר חיים ווייצמאַן.

לייענען אין קלאַס „ד"

אַנטוויקלען די לייען-טעכניק איז תּמיד אַן אויפֿגאַבע פֿאַר דער שול. ס'איז ניטאָ אַזאַ זאַך ווי איין מאָל פֿאַר אַלע מאָל זיך אויסלערנען לייענען. נײַע געביטן פֿון לייענשטאָף שאַפֿן נײַע שוועריקייטן. דער עיקר מוז מען זיך לערנען אַנדערש באַטראַכטן אַ ווערק.

אין קלאַס „ד" זײַנען שוין מעגלעך אַזעלכע אופֿנים פֿון אַרבעט:

1. אַנאַליזירן אַ דערציילונג, אַרויסזאָגן מיינונגען, שטעלן פֿראַגעס וואָס רירן אָן דעם תּוך פֿון דער דערציילונג.
2. לייענען מיט אויסדרוק, געניטן זיך אין דעם, לערנען לידער אויף אויסנווייניק, לערנען זיך פֿראַגמענטן פֿון לידער.
3. צונויפֿשטעלן אַלבאָמען פֿון באַליבטע לידער.
4. פֿאַרענדיקן, צוטראַכטן אָדער בײַטן דעם סוף פֿון אַ מעשׂה.
5. פֿאַרגלײַכן העלדן פֿון מעשׂיות.
6. פֿאַרגלײַכן פֿאַרשוינען פֿון מעשׂיות מיט מענטשן וואָס מען קען פֿון אמתן לעבן.
7. צונויפֿשטעלן אַ פּלאַן פֿון אַ דערציילונג, איבערדערציילן לויטן פּלאַן.
8. איבערדערציילן אַ מעשׂה מינדלעך און שריפֿטלעך.
9. איבערדערציילן אַ מעשׂה ביז אַ געווויסן פּונקט.

10. באַשטעטיקן אַ מיינונג, אַ געדאַנק דורך אַ ציטאַטע.
11. אָנווײַזן אויף די עיקר־פּונקטן, אויף די ווענדפּונקטן אין דער מעשׂה.
12. לייענען „צווישן די שורות".
13. שטיל לייענען אַ פֿראַגמענט פֿון אַ דערציילונג.
14. לייענען אַ טייל פֿון אַ דערציילונג אין שול און אַליין פֿאַר־ענדיקן אין דער היים (שפּעטער דערציילן וואָס מען האָט געלייענט).
15. געפֿינען דעם קלימאַקס פֿון דער מעשׂה.
16. צונויפֿשטעלן אַ בוך פֿון ציטאַטעס.
17. אויסגעפֿינען און פֿאַרשרײַבן שיינע, אויסדרוקפֿולע און אויס־טערלישע זאַצן.
18. זיך באַקענען מיט ביאָגראַפֿישע מאָמענטן פֿון ייִדישע שרײַבערס.

מוסטער פֿון אַן אינטענסיווער באַאַרבעטונג פֿון אַ קינסטלערישער דערציילונג (אין קלאַס „ד")

דער קונצן־מאַכער, פֿון י. ל. פּרץ

ערשטע לעקציע

ווי אַן אַרײַנפֿיר וועט דער לערער דאַרפֿן פֿאַרפֿירן מיט די קינ־דער אַ שמועס אַרײַנצוברענגען זיי אין דער שטימונג צו לייענען די געשיכטע. דאָס וועט זײַן ניט שווער, ווײַל דער יום־טובֿ פּסח, דער סדר רופֿן אַרויס אַ סך אָנגענעמע דערינערונגען.

וויכטיק וועט זײַן אויפֿצוקלערן געוויסע עלעמענטן פֿון ייִדישן שטייגער, ווי מעות חיטין, אליהו הנביאס כּוס, הסבֿ־בעט; דערמאָנען אויך די פֿיר קשיות [צוליב פּרצעס ווערטל „די פֿינפֿטע קשיא פֿון דער מה נשתּנה"]; מען דאַרף אַוודאי

ריידן װעגן אליהו הנבֿיאן, אַז ער קומט צום סדר, אָבער נישט אַזױ באַריכות, אַז די קינדער זאָלן גלײַך זיך אָנשטױסן אַז ס׳איז אַן אליהו־הנבֿיא־מעשׂה און אַז דער קונצן־מאַכער איז טאַקע דער ליבער און האַרציקער אליהו הנבֿיא. זאָל ער פֿאַר די קינדער אין אָנהייב זײַן „אַ רעטעניש פֿון אַ מענטשן״, פּונקט װי ער איז עס געװען פֿאַר די שטעטל־דיקע ייִדן.

די אַלע פֿאַרטײַטשונגען און דערקלערונגען זײַנען נאָר אױסן אָפּצוראַמען די שטײנער פֿון װעג, פֿאַרמײַדן אומזיסטע לערן־שװער־ריקײטן. צו פֿיל װערטער דאַרף מען בשום אופֿן נישט דערקלערן; אַנ־דערע קען מען פּשוט פֿ א ר ב ײַ ג י י ע נ ד י ק פֿאַרטײַטשן בײַם לײענען.

די דערציילונג לייענט דאָס ערשטע מאָל דער לערער אַליין. ער לײענט מיט גוטער באַטאָנונג אין פֿאָלקס־טאָן. די מעשׂה איז אין תּוך אַ פֿאָלקס־מעשׂה נאָר אין אַ קינסטלערישער באַאַרבעטונג מיט ריין פּרצישע אײַנפֿאַלן און אױפֿטועז.

נאָכן ערשטן מאָל לײענען דאַרף מען נישט צעשטערן דעם אײַנ־דרוק דורך אַ צו גענױען אַנאַליז. װי אַ מעשׂה איז זי פֿאַרשטענדלעך פֿון זיך אַליין; ס׳איז גענוג צו שטעלן די געװײנלעכע פֿראַגעס: געפֿעלט אײַך, קינדער, די מעשׂה? װאָס איז דער שענסטער טײל? דער טרױעריקסטער? דער פֿרײלעכסטער? װי מײנט איר, קינדער, האָט דאָס פֿאַרפֿאָלק פֿאַרדינט אַז אליהו הנבֿיא זאָל קומען צו זײ? פֿאַר װאָס? די קינדער װעלן גרינג ענטפֿערן אױף די פֿראַגעס.

מען דאַרף זיך בײַם ערשטן מאָל לײענען איבערהױפּט אָפּשטעלן אױף דעם אַז חיים יונה איז אַ ב ע ל־ב ט ח ו ן. מען דאַרף זען אַז די קינדער זאָלן באַנעמען דעם מ ק ו ר פֿון חיים יונהס בטחון. דער לערער װעט איצט פֿאַרגעבן די קינדער צו לײענען די מעשׂה אין דער הײם און זיך גוט באַקענען מיטן אינהאַלט.

צוליב דעם װעלן די קינדער אַרונטערשרײַבן און פֿאַרטײַטשן אַלע נײטיקע העברעיִשע װערטער און אױסדרוקן.

צווייטע לעקציע

אויף דער צווייטער שעה ווען די קינדער זײַנען שוין באַהאַוונט אין די דעטאַלן פֿון דעם סיפּור־המעשׂה קען דער לערער איבערגיין צו אַ מער גענויען אַנאַליז וואָס איז אויסן שאַרפֿער אַרויס־צוברענגען די דריי געשטאַלטן, חיים יונה, זײַן ווײַב רבֿקה ביילע און די געשטאַלט פֿון קונצן־מאַכער. [ס׳איז כּדאַי צו באַמערקן אַז די פֿאַרוואַנדלונג פֿון קונצן־מאַכער אין אַן אליהו הנבֿיא איז ניט קיין מעכאַנישע אָדער דרויסנדיקע, ס׳איז בפּירוש אַן ענדערונג אין כאַראַקטער].

דער לערער קען אָנהייבן מיט דער פֿראַגע: פֿאַר וואָס, מיינט איר, קינדער, האָט דאָס אָנקומען פֿון קונצן־מאַכער געמאַכט אַזאַ רושם אין שטעטל?

דער לערער קען בעטן אַז די קינדער זאָלן געפֿינען און דורכ־לייענען אַלע שטעלן וואָס באַשרײַבן דעם קונצן־מאַכער, זיין אויסזען, פֿאַר וואָס ער איז געווען אין די אויגן פֿון די שטעטלדיקע ייִדן „אַ רע־טעניש פֿון אַ מענטש“?

דער לערער פֿרעגט ווײַטער: ווער איז געווען חיים יונה? פֿאַר וואָס זיצט ער שוין אַ שיינע פּאָר חדשים אָן פּרנסה? וואָס פֿאַר אַ סאָרט מענטש איז ער? וואָס דערוויסן מיר זיך וועגן אים אין דער מעשׂה וואָס זאָל אונדז העלפֿן אים בעסער צו פֿאַרשטיין? דורך אַלערליי פֿראַגעס זעט דער לערער, אַז די קינדער זאָלן אַרויסברענגען די ווײַטערדיקע מאָמענטן:

א) ווען רבֿקה ביילע געפֿינט אומגעריכט אַן אַלט זילבערן לעפֿל און חיים יונה פֿאַרקויפֿט אים, נוצט ער ניט דאָס געלט פֿאַר זיך, ער טראָגט אַרײַן די פּאָר גראָשן אויף מעות חיטין („אָרעמעלײַט, זאָגט ער, זײַנען בילכער“).

ב) אַליין גיין נעמען מעות חיטין וויל ער ניט. „דאָס פּנים פֿאַר־שוואַרצן וועט ער זיך ניט“; „חיים יונה וויל ניט קיין מתּנות פֿון מענטשן“.

ד) דער עיקר אָבער — „שוין אין גאַנצן ניט מער ווי אַ פּאָר וואָכן צו פּסח — ער האָט בטחון“.

ד) אַפֿילו ווען חיים יונה גייט פֿון בית המדרש אַהיים און זײַן שטוב שטייט די איינציקע „ווי אַ בלינדע צווישן זעענדיקע“ — פֿאַלט ער בײַ זיך ניט אַראָפּ. אַז גאָט וועט וועלן וועט נאָך זײַן פּסח! פֿאַרקערט, ער גייט אַרײַן אין שטוב און זאָגט פֿריילעך: גוט יום טובֿ דיר, ביילע!

„אויב גאָט האָט ניט געוואָלט מיר זאָלן האָבן אונדזער סדר, מוז מען אָננעמען פֿאַר ליב און זיין ביי אַ פֿרעמדן סדר. מען וועט אונדז אַריינלאָזן אומעטום... טיר און טויער שטייען אָפֿן. יידן זאָגן: ווער עס איז הונגעריק זאָל אַריינקומען עסן."

דער לערער קען איצט אַריבערגיין צו פּרצעס שילדערונג פֿון רבֿקה-ביילען. ער קען פֿרעגן: ווער לײַדט מער? רבֿקה ביילע צי איר מאַן? פֿון וואָס קען מען זען אַז זי לײַדט. [די קינדער קענען מינדלעך אָנווײַזן אָדער ציטירן פֿון דער דערציילונג]:

„רבֿקה ביילע ווייס ניט פֿון קיין שלאָף און וויינט שטילערהייט, חיים יונה זאָל ניט הערן... און טעג האָט זי ערגערע ווי נעכט. — ביי נאַכט וויינט זיך אַ מענטש כאָטש אָפּ דאָס האַרץ, ביי טאָג אָבער מוז מען קנײַפּן די באַקן, די פֿאַרב זאָל שטיין! שכנות קוקן איר נאָך און גאַפֿן, און קוקן זיך די אויגן אויס, און שטעכן זי מיט רחמנות־בליקן ווי מיט נאָדלען..."

„ווען חיים יונה קומט פֿון בית-מדרש און זאָגט פֿריילעך: „גוט יום־טובֿ", ענטפֿערט אים רבֿקה ביילע מיט אַ קול „אָנגעזאַפּט מיט טרערן", אירע אויגן ברענען אַרויס פֿון פֿינצטערן ווינקעלע, ווי צוויי ברענענ־דיקע קוילן.

דער לערער טראָגט איצט אַריבער דעם שמועס צום קלימאַקס פֿון דער מעשׂה: וואָס קומט פֿאַר אַז חיים-יונה' זאָל האָבן אַ פֿריילעכן פּסח? דער לערער קען בעטן לייענען דעם דראַמאַטישן איבערגאַנג פֿון צער ביז פֿרייד.

נאָך דעם קען ער פֿרעגן די קינדער:

וואָס פֿאַר אַ בילד וואָלט מען געקענט אויסמאָלן פֿאַר דעם טייל מעשׂה?

דער לערער מוז איצט אָנווײַזן אויף עטלעכע מאָמענטן וואָס די קינדער אַליין קענען אפֿשר ניט באַמערקן.

א] מיט די קונצן און וואונדער וואָס דער קונצן-מאַכער ווײַזט אין מאַרק בײַם אָנהייב פֿון דער מעשׂה זוכט ער נאָר צו איבערראַשן און צו פֿאַרוואונדערן מיט זייער מאָדנעקייט. בײַ חיים-יונהן אין שטוב, פֿאַרקערט, האָבן מיר דאָס געפֿיל, אַז אַלץ איז ווי עס דאַרף צו זײַן! אָנשטאָט פֿאַרוואונדערונג איז גאָר פֿאַראַן אַ מאָס הומאָר! מיר פֿילן אַז דאָס איז אליהו הנביא! מיר פֿילן עס פֿון דעם אופֿן ווי ער

רעדט, גוטמוטיק און מיט שפּאַס. מען קען לייענען דעם ווײַטערדיקן טייל ווי אַן אילוסטראַציע:

„דער קונצן־מאַכער ווענדט זיך דערווײַל צום טיש, וואָס איז געשטאַנען פֿאַרשעמט אין אַ ווינקעלע, און זאָגט צו אים: „נו, בחורל, באַדעק זיך און קום אַהער!" אָדער —

„אצינד, זאָגט דער קונצן־מאַכער, — פֿעלן נאָך הסבֿ־בעטן, זאָלן זײַן הסבֿ־בעטן!"

ער רעדט ניט ווי קיין קונצן־מאַכער קיין „האָקוס־פּאָקוס"־שפּראַך, נאָר עכט־ייִדישלעך, חומשדיק, שיר ניט מיט ענלעכע ווערטער ווי דער אייבערשטער האָט די וועלט באַשאַפֿן. ער טוט אַ „נאַטירלעכע" זאַך, ער באַשאַפֿט אַ סדר.

אַלץ איז, אַגבֿ, מיט דער פֿולער האַנט, — „אַפֿילו הגדות מיט אַ גאָלדענעם שניט", — דאָס איז שוין צו פֿיל, דאָס איבער דער מאָס, וואָס ווײַזט די גבֿירישקייט פֿון סדר.

חיים־יונה און רבֿקה־ביילע פֿאַרשטייען ערשט צום סוף אַז דאָס איז געווען אליהו הנבֿיא; מיר פֿילן עס שוין גלײַך בײַ זײַן אַרײַנקומען אין שטוב.

איצט קומט די עטישע פּראָבלעם: ווער ווערט באַלוינט? חיים־יונה פֿאַר זײַן בטחון, צי רבֿקה־ביילע פֿאַר איר שטילן צער און אירע טרערן?

דער לערער דאַרף אַרויסברענגען אַז אין דער פֿאָלקס־מעשׂה איז איבערהויפּט דער פֿרומער, דער איש־חסיד וואָס האָט אמונה און גלייבט דער, ווען עמען עס קומט דער לוין. בײַ פּרצן קומט צו עפּעס מער — די שילדערונג פֿון דער פֿרוי, פֿון רבֿקה־ביילען; אפֿשר ווײַזט זיך גאָר אליהו הנבֿיא אין איר זכות. ווער ווייס?

דריטע לעקציע

דער לערער פֿרעגט צי קען מען דערקענען אַ דערציילונג, ווער עס האָט זי געשריבן, אויב מען ווייס ניט דעם נאָמען פֿון שרײַבער? דער לערער לייענט פֿון שלום עליכמס „אליהו הנבֿיא" דעם ערשטן אָפּשניט און פֿרעגט די קינדער צי זיי קענען טרעפֿן ווער עס האָט עס געשריבן. דער לערער ווײַזט אָן אַז יעדער גרויסער שרײַבער האָט זיך זײַן סטיל, זײַן אופֿן שרײַבן. דער „קונצן־מאַכער" איז אַ מאָל

געווען אַ פֿאָלקס-מעשׂה. פּרץ האָט זי קינסטלעריש איבערגעשאַפֿן. וואו איז אין דער דערציילונג דער דיכטער, י. ל. פּרץ? וואו פֿילט מען די האַנט פֿון קינסטלער? וואָס זײַנען די שיינע פּאָעטישע אויסדרוקן וואָס ווירקן אויף אונדז?

מיט דער הילף פֿון לערער וועלן די קינדער זיי געפֿינען אין אַ סך אויסדרוקן וואו דער קינסטלער פּרץ בליצט אויף:

„חיים-יונה גייט פֿון בית מדרש אַהיים, זעט ער, אַז אַלע פֿענצטער אין מאַרק שײַנען אַרויס מיט פֿרייד פֿון יום־טובֿ און נאָר זײַן דירה שטייט ווי אַ בלינדע צווישן זעענדיקע."

אָדער וואו פּרץ רעדט וועגן רבֿקה-ביילעס קול:

„אַנגעזאַפּט מיט טרערן. אירע אויגן ברענען אַרויס פֿון פֿינצטערן ווינקעלע, ווי צוויי ברענענדיקע קוילן."

אָדער דאָס גראַטעסקע בילד ווען מאַן און ווײַב גאַפֿן פֿאַר וואונדער און שרעק און קענען קיין איינציק וואָרט פֿון מויל ניט אַרויסברענגען:

„זיי כאַפּן זיך איינס דאָס צווייטע אָן בײַ די הענט און שטייען מיט אויפֿגעריסענע אויגן און אָפֿענע מײַלער."

פֿאַר וואָס כאַפּן זיי זיך אויף פֿון גאַפֿן ווען דער קונצן-מאַכער זאָגט: און וואַסער צו וואַשן זיך האָט איר? איך קאָן ברענגען וואַסער אויך? ערשטנס, ווײַל דער סדר איז שוין פֿאַרטיק; צווייטנס, ווײַל סתּם אַ קונצן-מאַכער וועט ניט פֿרעגן אַזוי. דאָס וואַשן זיך ווי אַ טייל פֿון דער גאַנצער פֿאַרוואַנדלונג איז אַ סימן אַז ס'איז אַ נס און ניט קיין כּישוף. ס'איז בכן אמת, רעאַל, ניט קיין אויסטראַכטעניש.

פּרצישע אויסדרוקן זײַנען: דער טיש שטייט פֿאַרשעמט אין אַ ווינקעלע. חלות און קוילעטשן ווי די פֿייגל.

דער לערער דאַרף אָנווײַזן ווי פּרץ היט אויף דעם פֿאָלקס-טאָן. טיפּיש פֿאַרן נוסח פֿון דער פֿאָלקס-מעשׂה איז דאָס פֿאַרבינדן איין אינצידענט, איין סיפּור מיטן צווייטן אויף אַ ספּעציעלן אופֿן. פּרץ באַנוצט עס אין דעם איבערגאַנג:

„נאָר איידער עס קומט צו „מה נשתּנה", וועלן מיר איבערלאָזן דעם קונצן-מאַכער און איבערגיין צו חיים-יונהן און זײַן ווײַב רבֿקה-

ביילע." [דער מין איבערגאַנג ווערט כּסדר באַנוצט בײַ ר' נחמן בראַצ־לאַוװערן אין דער מעשׂה „דער חכם און דער תּם" און אין אַ סך פֿאָלקס־מעשׂיות].

דער ספּעציעלער אויפֿטו פּרצעס, קען דער לערער אַרויסברענגען, איז אָבער אין די ווײַטערדיקע זאַכן:

א] אין שילדערן דעם כאַראַקטער און דאָס געמיט פֿון דער פֿרוי, איר צער, אויך דעם צער וואָס זי שטייט אויס פֿון די שכנות, „וואָס שטעכן זי מיט רחמנות־בליקן ווי מיט נאָדלען". דאָס איז פּרציש!

ב] אין דער שילדערונג פֿון חיים־יונתן, וואָס איז מער ווי אַן „איש חסיד". ער פֿאַרמאָגט אויך שטאָלץ, ניט נאָר בטחון.

ג] אין דער שילדערונג פֿון קונצן־מאַכער וואָס אין אָנהייב איז ער באמת אַ רעטעניש פֿון אַ מענטש, אַ מין האָקוס־פּאָקוס־געשטאַלט, צום סוף ווערט ער אויס רעטעניש, נאָר דער ליבער, האַרציקער, גוטער אליהו הנביא.

די שעה וועט דער לערער אויסנוצן צו באַאַרבעטן דעם שפּראַך־אוצר פֿון דער דערציילונג, אים צו פֿאַרשרײַבן אין די העפֿטן. אויך דאָס מאָל וועט זיך דער לערער מוזן באַגרענעצן מיט אַ געוויסער שפּראַכלעכער טעמע, לאָמיר זאָגן, אַלע אויסדרוקן וואָס באַצייכענען צײַט, דויער. גראָד פֿאַרמאָגט פּרצעס דערציילונג „דער קונצן־מאַכער" אַ היפּש ביסל פֿון דעם שטאָף; דער לערער קען אָדער אַליין, אָדער מיט דער הילף פֿון די תּלמידים, אויסטיילן די נייטיקע פֿראַזעס, אויסדרוקן, אַרויסשרײַבן, זיי סומירן און באַנוצן. די אויסדרוקן זײַנען אַזעלכע:

1. די צײַט רוקט זיך.
2. עס גייט אָבער אַוועק נאָך אַ טאָג, נאָך אַ טאָג.
3. נאָכן ווינטער גייט אָבער פּסח.
4. שוין אין גאַנצן ניט מער ווי אַ פּאָר וואָכן צו פּסח.
5. אין דער זעלבער רגע עפֿנט זיך אָבער די טיר.

6. און אזוי ווי ער זאָגט אַרויס.
7. דערוויַיל האָט ער זיך געדונגען אַ סאַליע און אָנגעהויבן צו מאַכן קונצן.
8. דעמאָלט האָבן זיי זיך ערשט אויפגעכאַפּט פון גאַפן.
9. האָבן זיי ערשט פאַרשטאַנען אַז ס'איז געווען אליהו הנביא.
10. עס באַוויַיזן זיך באַלד אויך רויטע כוסות מיט פלעשער וויַין און מצות.
11. אַצינד פעלן נאָך הסב-בעטן.
12. זיצט אַ שיינע פּאָר חדשים אָן פּרנסה.
13. אין אַ שטעטל איז אַמאָל געקומען אַ קונצן-מאַכער.
14. חיים-יונה איז אַמאָל אַ וואַלד-סוחר געווען.
15. יאָרן זינט דאָס לעפל איז פאַרלאָרן געוואָרן.

עפּעס וואָס געהערט צו ציַיט און נאָך מער דעם לעבנשטייגער איז:

16. היַינט איז יום-טובֿ, פאַרשטייסט? טרויערן טאָר מען ניט! און האָבן געהאַט אַ פריילעכן יום-טובֿ.

די שריפטלעכע אַרבעט

די שריפטלעכע אַרבעט ווערט אין „ד" זייער וויכטיק און דווקא פון דעם מין וואָס הייסט פריַיע אָדער האַלב-פריַיע שאַפונג.

די מינים אַרבעטן קענען זיַין:

1. אינדיווידועלע קאָמפּאָזיציע: קינדער-שאַפונגען אויף אַלערליי טעמעס. (זעט די רשימה פון טעמעס פאַרן קלאַס „ד").
2. פריַיע איבערדערציילונג (זעט אָנוויַיזונגען פאַרן קלאַס „ג").
3. אַנאַליז פון דערציילונג, ליד — דורכגעפירט שריפטלעך אין דער פאָרעם פון ענטפערס אויף פראַגעס וואָס דער לערער האָט פאַרגעבן.
4. פריַיע אַרבעטן אויף געשיכטלעכע טעמעס: ביאָגראַפיעס פון היסטאָרישע העלדן.

די טעמעס פֿון די קאָמפּאָזיציעס קענען אַרויסוואַקסן סײַ פֿון לימוד, סײַ פֿון אַ שמועס וואָס דער קלאַס האָט פֿריִער געפֿירט, סײַ פֿון דעם פֿרײַען אויסקלײַב פֿון קינד.

פּונקט אַזוי קען מען שריפֿטלעך איבערדערציילן טיילן פֿון דערציילונגען וואָס מען לייענט און אויך גרינגערע און קירצערע געשיכטעס וואָס דער לערער דערציילט.

איבערדערציילונגען פֿון גרינגע מעשׂיות און געשיכטעס וואָס האָבן אַ געַנוג פּשוטן סיפּור המעשׂה און לאָזן זיך איבערדערציילן זײַנען זייער אַ וויכטיקע אַרבעט אַפֿילו אין די העכערע קלאַסן.

פֿון צײַט צו צײַט לאָזט זיך דער מין אַרבעט וואַריִאירן דורך דעם וואָס דער לערער בעט איבערגעבן די זעלביקע מעשׂה אין אַן אַנדער פּערזאָן; דאָס קינד זאָל דערציילן, למשל, ווי מיט אים אַליין וואָלט די מעשׂה געשען.

מען קען אויך בעטן דערציילן די געשיכטע פֿון שטאַנדפּונקט פֿון אַן אַנדער כאַראַקטער. ניט מאָטל, לאָמיר זאָגן, דערציילט ווי אַזוי דער ברודער אליהו האָט אים געכאַפּט בײַם טײַכל ביז איבער די קני אין וואַסער, נאָר די שכנה פּעסיע.

דער לערער טאָר זיך אָבער ניט נאַרן און מיינען אַז די פֿאָרעם פֿון אַרבעט איז אַ גרינגע. די אַרבעט איז בפֿירוש אַ האַרבע! בלויז דעמאָלט ווען די קינדער האָבן שוין ניט קיין גאָר גרויסע שוועריקייטן בײַם פּשוטן איבערדערציילן, קען מען זיך שטעלן העכערע אויפֿגאַבעס.

די שריפֿטלעכע אַרבעטן פֿון אַלע מינים, וואָס זייער טעמע און וואָס זייער אויסגאַנגפּונקט זאָל ניט זײַן, זײַנען אַרבעטן אויף ייִדיש. זיי וועלן העלפֿן בעסער צו באַהערשן דאָס לשון.

אויך ייִדישע געשיכטע וואָס ווערט שוין אין קלאַס „ד" אַ הויפּט־לימוד, קען דינען ווי אַן אָנרעגונג פֿאַר שריפֿטלעכע אַרבעטן. די טראַגישע און פֿריידיקע איבערלעבונגען פֿון אונדזער פֿאָלק, דער אויפֿטריט פֿון די נבֿיאים, די ביִאָגראַפֿיעס פֿון די תּנאים דאַרפֿן קומען צום אויסדרוק אין דער פֿרײַער שאַפֿונג פֿון די קינדער.

פֿון דעסטוועגן דאַרף מען ניט פֿאַרזען אויך די פּשוטע אַרבעטן:

5. פֿירן אַ העפֿט מיט געשיכטע־נאָטיצן איז זייער וויכטיק. זעקס, אַכט שורות קענען איבערגעבן דעם אינהאַלט פֿון אַ געשעעניש; צען שורות אַוודאי! די פּערציק אַכט־צען־שורהדיקע נאָטיצן וואָס וועלן

זיך אָנקלײַבן, וואָס מען וועט אָפּהיטן, וואָס מען וועט אָפּט זיך אומ־קערן צו זיי, זײַנען אַ „ווערק״! זיי שטעלן מיט זיך פֿאָר אַ פֿאָרעם פֿון דיקטאַט, אָבער ניט קיין געוויינלעכן דיקטאַט כּדי זיך צו לערנען אויסלייג, נאָר דיקטאַט צוליב אַ העכערן תּכלית — בעסער צו פֿאַר־געדענקען דעם גאַנג פֿון געשעעניש אין דער ייִדישער געשיכטע!

6. עס זײַנען אין קלאַס „ד״ נייטיק כּלערליי פֿאָרמען פֿון אי־בערזעצונג:

א) איבערזעצונג פֿון דעם מין וואָס זאָל אָנווײַזן די אונטערשיידן וואו ייִדיש איז אַנדערש ווי ענגליש. דער באַוואוסטזײַן פֿון אַנ־דערשקייט און דאָס געפֿיל פֿאַר די אַנדערשקייטן פֿון ביידע שפּראַכן דאַרף מען כּסדר פֿאַרפֿײַנערן.

ייִדיש איז אַנדערש ווי ענגליש

וואָסער ענגליש וואָרט פֿון ביידע זאַצן ווערט ניט איבערגעזעצט?

אין ענגליש זאָגט מען:

He put the letter in his pocket.

אין ייִדיש דריקט מען זיך אויס: ער האָט אַרײַנגעלייגט דעם בריוו אין קעשענע.

דאָס וואָרט his — „זײַן״ ווערט אויסגעלאָזט.

אין ענגליש זאָגט מען:

He put down his pipe and began the story

אין ייִדיש קלינגט דער זאַץ אַזוי: ער האָט אַוועקגעלייגט די ליולקע און אָנגעהויבן צו דערציילן די מעשׂה. ווידער אַ מאָל ווערט דאָס וואָרט „זײַן״ אויסגעלאָזט.

נאָך דעם ווי דער לערער האָט דורכגעפֿירט דעם אַנאַליז, און געמאַכט די נייטיקע דערקלערונגען, קען ער געבן איבערצוזעצן אַ צאָל ענלעכע זאַצן.

The old man shook his head.
He carried the parcels on his back.
They clapped their hands, stamped their feet.

און אַ סך, אַ סך אַנדערע זאַצן.

אָן אַנדער מאָל איז נייטיק צו ווײַזן ווי אַזוי דאָס אייגענע ענגלישע וואָרט האָט אין יידיש אַלערליי באַטײַטן.

דאָס ענגלישע וואָרט about באַטײַט טאַקע „וועגן". עס זײַנען אָבער מעגלעך נאָך פֿיל אַנדערע באַטײַטן. ווי אַן ערך זעצט מען איבער די ווײַטערדיקע זאַצן אין יידיש?

We have walked for *about* an hour.
I know nothing *about* the matter.
Do not make so much noise *about* it.
We were *about* to start.
I had no money *about* me.
He had the letter concealed *about* his person.
There is something *about* him that I like.

מען קען, פֿאַרשטייט זיך, ניט דערוואַרטן אַז די תּלמידים זאָלן זײַן ביכלות איבערצוזעצן אַ ל ע אויסדרוקן! דאָס איז גאָרניט נייטיק! די כּוונה איז צו אילוסטרירן דעם כּלל: ווערטער אין איין שפּראַך האָבן ניט אַקוראַט דעם זעלבן באַטײַט ווי אין אַ צווייטער שפּראַך.

ב) אין קלאַס „ד", ווי אין „ג", דאַרף מען אויך דורכפֿירן איבערזעצונגען פֿון דעם מין, וואו דער עיקר זײַנען די דערקלערונגען און נאָך וויכטיקער דאָס מינדלעכע געניטן זיך (זעט אַנווײַזונגען וועגן דער פֿאָרעם „איבערזעצונג מיט דערקלערונגען" אַ ביסל ווײַטער אין טעקסט).

ג) איבערזעצונגען זײַנען אויך מעגלעך פֿון דעם מין וואו די פֿרעמד־שפּראַכיקע פֿראַזעס זײַנען צוגעקליבן לויט טעמעס און די קינדער דאַרפֿן געבן די יידישע פֿאָרעם. די טעמעס קענען זײַן: אויף אַ פֿאַרזאַמלונג, צו גאַסט, בײַם לייענען אַ צײַטונג, אין טעאַטער, מענטשן מוזן זײַן העפֿלעך (די פֿאָרמען פֿון העפֿלעכקייט זײַנען ניט אין אַלע שפּראַכן גלײַך); צײַט.

בײַ די געניטונגען איז נאָר די טעמע די אייגענע, די לינגוויסטישע שוועריקייטן זײַנען פֿאַרשיידענע.

ד) איבערזעצונגען זײַנען אויך מעגלעך פֿון דעם מין וואו קינדער קריגן אַן ענגלישן טעקסט, וואָס איז אַן איבערזעצונג פֿון יידיש, פֿון אַ ליד אָדער אַ גאָר קורצער דערציילונג.

נאָך דעם ווי די קינדער האָבן דורכגעפֿירט די איבערזעצונג און דער לערער האָט שוין פֿאַרריכט די גרייזן ווײַזט ער זיי דעם ייִדישן אָריגינאַל. די קינדער פֿאַרגלײַכן גענוי די טעקסטן און זעען דעם אונטערשייד פֿון בלויזער קאָרעקטקייט און אמתער קינסטלערישקייט. די תּלמידים זעען אויך ווי מען קען אויף פֿאַרשיידענערליי אופֿנים אויסדריקן די זעלביקע געדאַנקען און שילדערן דאָס זעלביקע בילד.

אין אַלע פֿאַלן פֿון דער אַרבעט וועט מען מוזן לייגן אַ סך אַכט אויף די פֿאַרשיידענע פּרטים אין וועלכע ביידע לשונות גייען זיך פֿונאַנדער. פֿון צײַט צו צײַט וועט אָבער אויך נייטיק זײַן צו ווענדן די אויפֿמערקזאַמקייט פֿון די קינדער אויף עטלעכע גרונד־אונטער־שיידן פֿון ייִדיש לגבי ענגליש.

איינער פֿון די וויכטיקסטע אונטערשיידן איז די נייגונג פֿון ענגליש צו סובסטאַנטיווירן בעת ייִדיש האָט ליב צו באַנוצן זיך מיטן ווערב.

פֿאַרגלײַכט די פּאַראַלעלע זאַצן אין ענגליש און ייִדיש און זעט די גרויסע נפֿקא מינה:

To take a seat.	זיך זעצן
To take a walk	שפּאַצירן
To take pride in	שטאָלצירן מיט
To take a last farewell of one	זיך געזעגענען מיט עמעצן
To make a fool of oneself	זיך באַנאַרישן
To be in a hurry	זיך אײַלן

איבערזעצונגען

(מיט דערקלערונגען, אַנאַליז און געניטונגען)

עס זײַנען פֿאַראַן אַלערליי מינים איבערזעצונגען, טייל זײַנען בפֿירוש שעדלעך, אַנדערע זײַנען דורכוים נוציק בײַם לערנען.

איין פֿאָרעם איז די איבערזעצונג מיט דערקלערונגען און געניטונגען.

לאָמיר זאָגן די איבערזעצונג הייסט „וואָס מײַן עלטערע שוועסטער דערציילט". די תּלמידים קריגן דעם טעקסט און קוקן אים דורך שטילערהייט.

WHAT DID YOU DO YESTERDAY?

1. I did what *everybody* does during an average day.
2. The clock rang (at) seven. I got up. I washed myself.
3. I dressed myself. I put on my shoes. I made my bed and swept my room.
4. My mother brought me (my) *breakfast* and *we took a cup of tea* with milk, sugar, bread and butter.
5. I read (my) newspaper and my mail *on the way* to work.
6. I arrived *on time.*
7. I read *a report. I sent* out some letters. I *made* some phone calls. *I interviewed some people.*
8. *(At) one o'clock* I went *downstairs* and went *out to lunch.* I ate at a little restaurant *a few blocks away.*
9. I read the *menu* and chose a *meat dinner. I liked the food* that was served.
10. After lunch, I returned to my office.
11. (At) five o'clock I *was ready to leave.* My friend called me and wanted me to go with her to a concert.
12. I arrived home late, tired, but having spent a very pleasant evening. *I went to bed* (at) twelve o'clock.

1. דער לערער בעט איין תּלמיד איבערזעצן דאָס קעפּל:

תּלמיד: וואָס האָט איר געטאָן נעכטן? (וואָס האָסטו געטאָן נעכטן).

לערער: מען קען גרינג פֿאַרבײַטן דאָס וואָרט „נעכטן" אויף „אייערנעכטן, הײַנט אין דער פֿרי, מיט אַ וואָך צוריק."

קינדער גיבן נאָך צו דעם אויסדרוק ווי: מיט אַ חודש צוריק, מיט אַ יאָר צוריק, מיט צוויי יאָר צוריק.

דער לערער גיט דעם מאָדעל-אויסדרוק און די קינדער גיבן ענלעכע אויסדרוקן. דער לערער זאָגט דאָס וואָרט „אייערנעכטן" און ווײַזט אָן אויף אַ קינד. דער תּלמיד פֿרעגט: וואָס האָט איר געטאָן אייערנעכטן?

לערער זאָגט, „פֿאַר אכט טאָגן", און ווײַזט אויף אַן אַנדער תּלמיד.

יענער פֿרעגט: וואָס האָט איר געטאָן פֿאַר אכט טאָגן?

דער לערער אַרבעט אַזוי מיטן גאַנצן קלאַס. ער לאָזט איצט די תּלמידים שטעלן אַלערליי פֿראַגעס בײַטנדיק דעם צײַט-אַדווערב און גיט אַליין קורצע ע נ ט פֿ ע ר ס; שפּעטער בעט ער טייל בעסערע תּלמידים צו געבן ענטפֿערס.

2. דער לערער בעט אַ צווייטן תּלמיד איבערצוזעצן נומער 1.

דער תּלמיד אַליין, אָדער מיט דער הילף פֿון לערער, זעצט איבער.

„כ'האָב געטאָן וואָס יעדער איינער טוט אין אַ געוויינטלעכן טאָג". דער לערער באַמערקט, אַז average באַטײַט דורכשניט. ווי, למשל, אין:

average age — דורכשניט-עלטער.

average mark — דורכשניט-צייכן.

אין דעם פֿאַל באַטײַט עס אָבער

average day — אַ געוויינטלעכער טאָג

דער לערער פֿרעגט:

איז הײַנט אַ געוויינטלעכער טאָג?

איז נעכטן געווען אַ געוויינטלעכער טאָג?

איז שבת אַ געוויינטלעכער טאָג פֿאַר דיר?

ווער קען אויסרעכענען ניט קיין געוויינטלעכע טעג אין אונדזער לעבן? קינדער ענטפֿערן באַרגנדיק דאָס רובֿ ווערטער פֿון דעם לערערס פֿראַגע.

3. דער לערער דערקלערט, אַז זייגערס פֿלעגן אַמאָל ניט קלינגען נאָר אויסשלאָגן די שעה. דער זייגער, פֿלעגט מען אַמאָל זאָגן האָט געשלאָגן צוועלף, האָט געשלאָגן איינס.

דער לערער בעט איצט איבערצוזעצן נומער 2.

דער תּלמיד זעצט איבער: דער זייגער האָט געשלאָגן זיבן. איך בין אויפֿגעשטאַנען, איך האָב זיך געוואַשן.

דער לערער פֿרעגט:

וועלכע נאָך ווערבן אויסער „אויפֿגעשטאַנען" האָבן דעם הילפֿ־ווערב בין. די תּלמידים רעכענען אויס: געקומען, געווען, געפֿאָרן, אאַז"וו. דער לערער שטעלט פֿראַגעס און תּלמידים ענטפֿערן באַנוצנדיק די ווערבן.

4. דער לערער דערקלערט: יִדיש איז אין אַ סך פֿאַלן אַנדערש ווי ענגליש. אין ענגליש קען מען זאָגן:

איך האָב גענומען מײַן נאָזטיכל — I took my handkerchief

איך האָב אָפּגעווישט מײַן נאָז — I wiped my nose

אין יִדיש איז אין דעם פֿאַל ניט נייטיק צו זאָגן „מײַן", וואָרעם וועמעס נאָזטיכל האָב איך דען גענומען? און וועמעס נאָז האָב איך געווישט? אין יִדיש דאַרף מען פּשוט זאָגן: כ'האָב גענומען דאָס נאָזטיכל און אָפּגעווישט די נאָז!

דער לערער בעט איבערצוזעצן נומער 3, און די ערשטע העלפֿט פֿון נומער 4, וואו ס'קומען פֿאַר די אויסדרוקן:

my bed, my shoes,
my breakfast, my room

5. בײַם איבערזעצן די צווייטע העלפֿט פֿון נומער 4, דערקלערט דער לערער אַז יִדיש נייטיקט זיך אָפּט אין אַ באַזונדערן (ספּעציפֿישן) ווערב פֿאַר יעדער טואונג.

אין ענגליש איז דער ווערב take — נעמען — גוט פֿאַר טרינקען טיי מיט מילך און אויך פֿאַר עסן ברויט מיט פּוטער. אין יִדיש דאַרף מען דעם ווערב טרינקען פֿאַר טיי מיט מילך און עסן פֿאַר ברויט מיט פּוטער.

דער לערער אילוסטרירט מיטן ענגלישן ווערב put וואָס האָט אויך אַלערליי באַטײַטן.

אַוועקלייגן דאָס בוך אויפֿן טיש —
to put the book on the table

אוועקשטעלן דעם שירעם אין ווינקל —
to put the umbrella in the corner

דער קלאַס זעצט איבער די צווייטע העלפֿט פֿון נומער 4.

6. דער לערער שטעלט דעם קלאַס אַלערליי פֿראַגעס אײַנ־צוגעניטן די אויסדרוקן. ווי שפּעט ביסטו הײַנט אויפֿגעשטאַנען? (ער פֿרעגט עטלעכע תּלמידים), ווער האָט דיר דערלאַנגט פֿרישטיק? ווער פֿון אײַך טרינקט מילך? טיי? וואָס טרינקט דער טאַטע? וואָס האָסטו הײַנט געטרונקען? וואָס האָסטו הײַנט געגעסן? ווער פּאַרבעט די בעט? העלפֿסטו אַ מאָל דער מאַמען? ווער העלפֿט דער מאַמען? ווער קערט אויס דאָס צימער?

7. דער לערער זעצט איבער דאָס וואָרט פּאָסט — mail בעט אַ תּלמיד צו איבערזעצן נומער 5.

דער לערער פֿרעגט: וואָס האָסטו געלייענט אויפֿן וועג אין שול?

וואָס האָט דײַן שוועסטער געלייענט אויפֿן וועג צו דער אַרבעט?

וואָס נאָך, אויסער צײַטונגען, לייענען מענטשן אויפֿן וועג צו דער אַרבעט? (ביכער, זשורנאַלן, בריוו).

דער לערער זאָגט דאָס וואָרט „אַ זשורנאַל", „אַ בוך", „אַ בריוו" און פֿאַרשיידענע קינדער ענטפֿערן: איך האָב (אָדער, זי האָט) געלייענט אַ זשורנאַל אויפֿן וועג צו דער אַרבעט. איך האָב געלייענט אַ בוך אויפֿן וועג אין שול. דורך ווײַטערדיקע פֿראַגעס ברענגט דער לערער אַרויס אַז:

אַנדערע פֿרויען שטריקן אויפֿן וועג צו דער אַרבעט
עלטערע מענטשן דרעמלען אויפֿן וועג צו דער אַרבעט
טייל מענטשן ריידן צווישן זיך אויפֿן וועג צו דער אַרבעט.

8. מיט אַ קלאַס וואָס רעדט אַ ביסל פֿרײַער קען דער לערער דעם שמועס אויסברייטערן. מענער לייענען כ׳רובֿ צײַטונגען, פֿרויען לייענען מער ביכער (וואָס פֿאַרשיידענע מענטשן לייענען אין די צײַ־טונגען). ער קען אויך דערציילן עפּיזאָדן ווי טייל עלטערע מענטשן באַוועגן מיט די ליפּן ווען זיי לייענען. קורץ, דער לערער מעג אַרײַנ־ברענגען אַן אַנעקדאָטיש מאַטעריאַל.

די קינדער פֿאַרשרײַבן די איבערגעזעצטע טיילן ווי נאָר זיי ווערן פֿאַרטיק. ס׳איז פֿאַרשטייט זיך ניט נייטיק איבערצוזעצן אַלע 12

פונקטן אויף איין שעה, אָדער אוועקגעבן די גאַנצע שעה אויף אי־בערזעצונג. מען דאַרף פֿאַרבינדן עטלעכע מינים אַרבעט, הגם ס׳איז גוט, וואו מעגלעך, אויפֿצוהיטן די איינהייטלעכקייט פֿון דער טעמע.

כ׳וויל דאָ נאָר אָנווייַזן אויף וועלכע נאָך שפּראַכלעכע אונטער־שיידן ס׳איז כּדאַי זיך אָפּצושטעלן אין די ווייַטערדיקע שורות.

9. on time — מיינט צו דער צייַט.

10. some letters — עטלעכע בריוו.

I made some phone calls — איך האָב אָנגעקלונגען (טעלעפֿאָ־נירט) עטלעכע מענטשן.

פֿאַרן ווערב made איז אין ייִדיש נייטיק אַ ספּעציפֿישער ווערב (ברענגען ביישפּילן).

11. a few blocks away — ניט ווייַט פֿון דאַנען.

12. I liked the food — דאָס עסן איז מיר געפֿעלן.

דער לערער וועט דורך פֿראַגעס און ענטפֿערס איינלערנען דעם אויסדרוק געפֿעלן. (ניט אַלע מענטשן געפֿעלן די זעלביקע זאַכן).

13. איך האָב זיך אומגעקערט — I returned

דער לערער וועט איבערחזרן נאָך ווערבן מיט זיך.

14. גרייט אַוועקצוגיין — ready to leave

מיר זעצן ניט איבער קיין ווערטער נאָר באַשרייַבן פֿון דאָס ניי אַ סיטואַציע! געוויינטלעך האָט leave דעם באַטייַט פֿון פֿאַרלאָזן.

friend — איז אין ענגליש סיי מענלעך סיי ווייַבלעך, אין ייִדיש איז עס פֿרייַנד און פֿרייַנדין. ענגליש מוז אָפֿט מאָל צוגעבן נאָך אַ וואָרט boy friend, girl friend

15. איך האָב זיך געלייגט שלאָפֿן — I went to bed

ניט אַלע מענטשן לייגן זיך שלאָפֿן אין איין און דער זעלביקער צייַט. מענטשן וואָס אַרבעטן אַ גאַנצע נאַכט און לייגן זיך שלאָפֿן פאַר טאָג (פֿייַערלעשערס, קראַנקן־שוועסטערס, אַקטיאָרן).

ווער שטייט אויף דער ערשטער בייַ דיר אין שטוב? ווער לייגט זיך שלאָפֿן דער לעצטער? ווען לייגן זיך מענטשן שלאָפֿן נייַ־יאָר?

*
**

מיר זעען אַז די איבערזעצונג שאַפֿט אַ ריי געלעגנהייטן פֿאַר אַלערליי קורצע שמועסן, ריכטיקער אַ סעריע קורצע שמועסן. די קינדער שאַפֿן זאַצן לויט אַ געוויסן מאָדעל. דער לערער פֿירט אַרײַן די סיטואַציע פֿון אַ שמועס דורך דעם, וואָס ער באַשאַפֿט אַ דיאַלאָג. ער פֿרעגט און קינדער ענטפֿערן. די תּלמידים פֿרעגן און ער ענטפֿערט. די תּלמידים שטעלן זיך איינע די אַנדערע פֿראַגעס און גיבן ענטפֿערס. דער לערער מאַכט כּסדר קורצע באַמערקונגען. ער טוט עס כּדי צו באַלעבן דעם שמועס און וואו מעגלעך אַרײַנצוברענגען דעם עלעמענט פֿון מונטערקייט און שפּאַס.

בעסערע תּלמידים קריגן אַ מעגלעכקייט צו זאָגן עפּעס, מאַכן קורצע באַמערקונגען אין שײַכות מיט דער טעמע. גלײַכצײַטיק לערנט מען זיך די אונטערשיידן פֿון ביידע לשונות כּדי זיך צו פֿאַרהיטן פֿון פֿאַלשע אַנאַלאָגיעס; מען לערנט זיך אויך אַלע נייטיקע אויסדרוקן וואָס קומען פֿאַר אין טאָג־טעגלעכן שמועס פֿון מענטשן.

פֿאַרשטייט זיך די פֿאָרעם פֿון איבערזעצונג איז ניט דער איינציקער אופֿן פֿון אַרבעט, זי דאַרף באַגלייט ווערן פֿון אַ שפּראַך־השפּעה וואָס קומט פֿון לייענען דירעקט ייִדישע טעקסטן און זיך צוהערן און פּרוּוון פֿאַרשטיין ייִדישע רייד.

דעם תּלמידס צווייִשפּראַכיקייט איז פֿון איצט אָן אַ פֿאַקט און מען דאַרף דעם פֿאַקט אויסנוצן לטובֿת ייִדיש. אָנהייבן פֿון גאָרניט איז אוממעגלעך. וואו דאָס פֿון פֿריִער באַקאַנטע לשון קען זײַן אַן אָנשפּאַר־פּונקט דאַרף מען דאָס אויסנוצן. דאָס איז די אמתע באַרעכטיקונג פֿאַר דעם מין איבערזעצונג מיט דערקלערונגען.

איצט איז נייטיק צו פֿאַרשרײַבן און סיסטעמאַטיזירן דעם נײַעם שפּראַך־פֿאָרמעג. כּל־בו־ווערבן ווי put, make, וואָס האָבן אַ סך באַטײַטן דאַרף מען אויסטיילן באַזונדער, צוזאַמען מיט פֿאַרשיידענע ייִדישע ווערבן וואָס דאַרפֿן זיי פֿאַרבײַטן.

אויסדרוקן וואָס אין ייִדיש און ענגליש גייען זיי זיך פֿונאַנדער דאַרף מען ווידער באַזונדער אויסטיילן, למשל,

זיך לייגן שלאָפֿן — to go to bed

נייטיקע ייִדישע אויסדרוקן, אָרגאַניזירט לויט טעמעס, מוזן ווידער קומען באַזונדער, כּדי צו האָבן רײַכערע זאַמלונגען פֿון פֿאַר־

שיידענע אויסדרוקן און זיי כּסדר קענען איבערחזרן, זיך לערנען באַנוצן.

אין אַלגעמיין איז די כּוונה בײַ דעם מין איבערזעצן ניט אויסצו־פּרוּוון דעם תּלמיד. די כּוונה איז צו דערקלערן און ג ע נ י ט ן זיך אין נײַע אויסדרוק־פֿאָרמען. אין אַלע פֿאַלן וואו תּלמידים קענען ניט איבערזעצן, טוט עס דער לערער, ער פֿאַרלירט ניט קיין צײַט.

אָפֿט מאָל העלפֿט ער אונטער א ו מ ד י ר ע ק ט דורך דעם וואָס ער שטעלט פֿראַגעס, אויף וועלכע דער איבערזעצטער זאַץ איז אַ תּשובֿה. דער תּלמיד שטויסט זיך אָן פֿון דער פֿראַגע אויף אַן אויסדרוק.

למשל: אויב די תּלמידים וועלן באַלד דאַרפֿן איבערזעצן דעם זאַץ: I liked the food that was served וועט דער לערער פֿריִער פֿרעגן: — ווי איז אײַך (דיר) ג ע פֿ ע ל ן ג ע־ וו אָ ר ן דאָס עסן?

אוב זיי וועלן באַלד לייענען I went to bed (at) twelve o'clock וועט דער לערער קורץ פֿאַר דעם פֿרעגן: ווי שפּעט האָסטו זיך געלייגט שלאָפֿן?

דער לערער זוכט תּמיד צו פֿאַרמײַדן גרײַזן! טעסטירן דורך בעטן די קינדער איבערזעצן קען קומען ערשט בײַ אַן אַנדער גע־לעגנהייט.

צו ערשט מוז דער לערער געבן די תּלמידים און דערקלערן זיי דעם לינגוויסטישן שטאָף, ער מוז זיי געניטן ריכטיק צו באַנוצן די ווערטער, אויסדרוקן, פֿראַזעס. ערשט נאָך דעם קען ער זיי פֿאַרהערן.

אָנהייבן פֿון פֿאַרהערן איז קיין דרך ניט! אָבער וואָס טוט דער לערער בײַ דער אַלטמאָדישער איבערזעצונג, אַן צוגרייטונגען, אָן געניטונגען אָן באַהילפֿיקע פֿראַגעס? ער לערנט ניט דורך לערנען נאָר דורך פֿאַרהערן. ער לערנט כּלומרשט דורך מאַכן גרײַזן און אויס־בעסערן די גרײַזן, אַ מעשׂה אָן אַ סוף.

שפּראַך־באַרײַכערונג

ניט נאָר פֿון פֿרעמדן מקור נאָר דער עיקר פֿון דער אײגענער שפּראַך מוז קומען די כּסדרדיקע באַרײַכערונג פֿון וואָרט־אוצר, די פֿעאיקײט זיך אויסצודריקן פֿולער, רײַכער און מער פּרעציז.

שפּראַך־באַרײַכערונג מוז כּסדר זײַן פֿאַרבונדן מיט אויפֿמערקזאַמען לײענען און אויך מיט שריפֿטלעכע אַרבעטן.

שריפֿטלעכע אַרבעטן אין פֿאַרבינדונג מיטן געלײענטן קענען זײַן אַזעלכע:

אויסשרײַבן פֿון דערצײלונגען און לידער טרעפֿלעכע אויסדרוקן, אידיאָמען, פּאָעטישע פֿאַרגלײַכן. ס'איז גוט ווען מען שטעלט זיך פֿון צײַט צו צײַט באַשטימטע צילן: דאָס מאָל וועלן מיר אַרויסנעמען אַלע אויסדרוקן וואָס באַצײכענען צײַט, (די צײַט לויפֿט פֿײַל פֿון בויגן; די גוטע, געבענטשטע צײַט; די צײַט רוקט זיך). אַן אַנדער מאָל וועלן מיר אַרויסנעמען כאַראַקטעריסטיקעס פֿון מענטשן, אַ דריט מאָל מעטאַפֿאָרען אויף וועלכע עס ליגט דער חותם פֿון אַלט־פֿאַרגאַנגענע תּקופֿות און מינהגים (ער זעט אויס ווי אַן אָפּגעשלאָגענע הושענא, קלײן ווי אַ טל ומטר).

פֿון אַ שפּאָר ביסל געביטן וועט דער לערער איצט מוזן דורכפֿירן לעקציעס לויטן דירעקטן מעטאָד וואו ער וועט אַרײַנברענגען אַ נײַעם ווערטער־אָפּקלײַב אין שײַכות מיט יידישן שטײגער, יום־טובֿ און אים אײַנלערנען.

די ווערטער אַלײן וועלן שוין אפֿשר די קינדער זײַן באַקאַנט אָבער די פּראָזעאָלאָגיע, די ווערבן וואָס קומען מיטן סובסטאַנטיוו, די פּרעפּאָזיציעס, וועלן זײַן היפּשלעך אומבאַקאַנט.

דאָס וואָרט „סדר״ ווײסן די קינדער, אָבער די אויסדרוקן: פּראַוועון אַ סדר, זאָגן (ניט לײענען) די הגדה איז זײ ניט אַלע מאָל באַקאַנט. דאָס וואָרט מלחמה, ווײסן די קינדער, אָבער פֿירן מלחמה, אַרויס אין מלחמה, די מלחמה ברענט — פֿאַרמאָגן זײ אפֿשר ניט.

דאָס וואָרט בריוו, ווײסן די קינדער אוודאי אָבער אונטערחתמענען זיך אונטער אַ בריוו, אַדרעסירן אַ בריוו, דערהאַלטן אַ בריוו, אויסקוקן די אויגן אויף אַ בריוו — די אויסדרוקן מוז מען אײַנלערנען.

די קינדער דאַרפֿן סיסטעמאַטיש אַרבעטן אויפֿן העברעיִשן עלעמענט אין יִדיש. זיי דאַרפֿן זאַמלען העברעיִשע ווערטער און אויסדרוקן בײַ יִדישע שריפֿטשטעלערס. די תּלמידים דאַרפֿן אויס־שרײַבן די אויסדרוקן און ווערטער, צוטראַכטן צו זיי זאַצן, אָפּהיטן זיי. זיי דאַרפֿן פֿון צײַט צו צײַט די אַלע געשאַפֿענע אויסדרוקן איבערחזרן.

דער קלאַס „ד" דאַרף אַוודאי אויפֿנעמען עלעמענטן פֿון יִדי־שער גראַמאַטיק (זעט דעם טייל וועגן גראַמאַטיק). קודם כּל זײַ־נען דאָס די פֿונקציאָנעלע טיילן, וואָס זײַנען אויסן צו דערקלערן די אויסבעסערונגען וואָס דער לערער מאַכט בײַם פֿאַרריכטן די קינדערשע גרײַזן. דערקלערן באַטײַט, ווײַזן אַ געוויסע געזעצמע־סיקייט, אַ סדר, וואָס לאָזט זיך מערקן.

דער לערער מוז די קינדער צוגעוואוינען צום געדאַנק אַז פֿאַר־שיידנאַרטיקייט איז ניט קיין סתּירה צו סדר און געזעצמעסיקייט. עס זײַנען, למשל, פֿאַראַן עטלעכע אופֿנים ווי אַזוי צו שאַפֿן פֿון איינצאָל פֿון סובסטאַנטיוו די מערצאָל־פֿאָרעם (מענטש—מענטשן; קינד — קינדער; האַנט — הענט); און דאָך איז פֿאַראַן אַ סכעמע, אַ געזעצמעסיקייט אין שפּראַכגעבוי. סדר מיינט ניט דווקא ווען אַלע סובסטאַנטיוון ענדיקן זיך, למשל, אויף ער, אַלע אַדיעקטיוון ענ־דיקן זיך דווקא אויף ע. אויך אין פֿאַרשיידנאַרטיקייט איז פֿאַראַן אַ סדר.

שפּראַך־דראַמאַטיזאַציע.

דער לערער דאַרף אַפֿילו אין קלאַס „ד" אָנווענדן אַ געוויסע שפּראַך־דראַמאַטיזאַציע בײַ די גראַמאַטישע געניטונגען. ער פֿאַר־טיילט געוויסע „ראָלעס" צווישן די תּלמידים און פֿאַרשיידענע אויס־דרוקן ווערן אַזוי איבערגעאַרבעט. דערבײַ האָט יעדער ראָליסט אַן אַנדער פֿונקציע. די אַרבעט קען געפֿירט ווערן אַזוי:

לערער: דוד, לייען דאָס בוך.

דוד: איך לייען דאָס בוך.

חנה: איך האָב שוין געלייענט דאָס בוך.

מירל: איך וואָלט געלייענט דאָס בוך.

שלמה: פֿאַר וואָס וואָלטסטו געלייענט דאָס בוך?

מרים: איך וואָלט געלייענט דאָס בוך, ווײַל מען זאָגט אַז ס'איז זייער אַן אינטערעסאַנט בוך.

איין קינד מוז מען אַלע מאָל געבן אַ מעגלעכקייט צו געבן אַן אייגענעם, ד״ה, אַ ספּאָנטאַנעם ענטפער. נאָר אַזוי קען די אַרבעט אַרויסגיין פון גבול מעכאַנישע געניטונגען.

עס דאַרף פאַרשטייט זיך ניט הייסן אַז לערנען: איך וואָלט, דו וואָלטסט, ער וואָלט אאַז״וו איז קיין מאָל ניט דערלויבט. אוודאי מוז מען אויך אַזאַ געניטונג אין אָנהייב דורכפירן, אָבער כּדי אָפּ־צופרישן דעם כּלל, איבערחזרן אים, אָנווענדן אים, כּסדר נוצן אים, איז נייטיק אויך די ניט־קאָנווענציאָנעלע שפּראַך־דראַמאַטיזאַציע, וואו גראַמאַטיק ווערט צונויפגעפּאָרט מיט אַ ביסל „פריַער שאַ־פונג״.

דער לערער דאַרף האָבן אַ צעטל מיט זאַצן פאַר יעדן מין געניטונג. ער קען אויך יעדער מאָל אַנדערש פאַרטיילן די גראַ־מאַטישע פונקציעס און בעטן דורכפירן אַנדערע מינים ענדערונגען.

כּדי שפּראַך זאָל אָנהייבן באמת צו לעבן אין מויל פון תּלמיד מוז עס ווערן מער ווי אַ דורכוים פּראַקטיש און נוציק געציַיג. פּראַקטיש קען מען זיך אָפּט אויך אויף שטום־לשון פאַרשטענדיקן. דער זאַץ: „איך ניט געגייט אין שול נעכטן״ איז אויף הונדערט פּראָצענט קלאָר.

ס'איז אָבער ביַי אונדז אַלעמען פאַראַן אַ באַגער נאָך שלימות, נאָך גאַנצקייט און פאָרעם. כּדי באמת צו לעבן מוז שפּראַך אויס־דריקן אויך אַנדערע אימפּולסן, ניט נאָר ריין אוטיליטאַרע. דעריבער איז נייטיק פון ציַיט צו ציַיט לאָזן די קינדער ריידן אויף אַן אופן וואו אויך זייער פאַנטאַזיע קען זיך אַ ביסל צעשפּילן.*)

מיר טאָרן ניט פאַרגעסן אַז די עיקר־אויפגאַבע אין קלאַס „ד״ איז צו באַשאַפן די נאַטירלעכקייט פון אַ ייִדישער סבֿיבֿה און פון אַ ייִדיש־סבֿיבֿה. אין אַזאַ סבֿיבֿה איז ריידן ייִדיש, זיך אויסדריקן אין ייִדיש, ספּאָנטאַן זיך אָפּרופן מיט אַ באַמערקונג אין ייִדיש דער נאַטירלעכער דרך ביַים לערנען.

*) מען קען, למשל, מיט קינדער דורכפירן „אַ משפּט אויפן פאַרגאַנגענעם יאָר״, מיט ריכטערס, פאַרטיידיקערס, אָנקלעגערס און עדות.

אַוודאי האָט די לינגוויסטישע וועלט גרענעצן. הינטער די גרע־נעצן וועט זיך דער תּלמיד ווידער דערפֿילן פֿרעמד און ניט אין דער היים. פֿאַר נײַע טעמעס וועלן בײַ די קינדער, ווי בײַ אַלע מענטשן, ווידער אויספֿעלן ווערטער. מוז דער לערער זײַן געהיט און נאָר פֿאָרזיכטיק די גרענעצן אויסברייטערן. ער מוז לאָזן זיך אָנווערעמען דאָס געפֿיל פֿון היימישקייט. די נאַטירלעכקייט איז וויכטיקער ווי שפּראַכלעכע עשירות. דער גערעג נאָך עשירות איז די סיבה פֿון אַזוי פֿיל שטאַמלערײַ און לינגוויסטישן עלנט.

שפּראַכלעך הינטערשטעליקע קינדער אין קלאַס „ד"

אַפֿילו אין קלאַס „ד" וועט ניט פֿולשטענדיק פֿאַרשווינדן דער אונטערשייד צווישן די תּלמידים וואָס זײַנען געקומען פֿון אַ ייִדיש־רעדנדיקער היים ביז די תּלמידים וואָס זײַנען שפּראַכלעך געווען אמתע אָנהייבערס.

גראָד דער קלאַס „ד" באַשאַפֿט צוויי נײַע גרונד־שוועריקייטן וואָס מוזן באַזונדערס באַטראַכט ווערן.

א) ווי אַזוי סוף־כּל־סוף צו באַשאַפֿן אַן אויטאָנאָמען שפּראַך־מעכאַ־ניזם, וואָס איז ניט כּסדר אָפּהענגיק אָן אַנדערע לינגוויסטישע מקורים.

ב) ווי צו באַגעגענען די שוועריקייט פֿון פּאָליסעמיע — די פֿיל באַטײַטיקייט פֿון ווערטער.*) שוין אין „ב" און „ג" האָבן די קינדער די שוועריקייט באַגעגנט, אָבער אין „ג" און „ד" ווערט זי אַן אמתע פּראָבלעם.

פּראָבלעמען פֿון די קינדער וואָס זײַנען אָנגעקומען אין שול מיט קנאַפּע ידיעות אין ייִדיש.

אויטאָנאָמער שפּראַך־מעכאַניזם

דער ציל פֿון ייִדיש לימוד איז פֿריִער אָדער שפּעטער צו באַ־שאַפֿן אַן אויטאָנאָמען שפּראַך־מעכאַניזם, אַזוי אַז בעת קינדער ריידן ייִדיש זאָלן זיי ניט דאַרפֿן אָנקומען צו קיין איבערזעצונג פֿון פֿרעמדשפּראַכיקע ווערטער.

---

*) זעט זײַטן 182—192.

דאָס אויספֿעלן פֿון ווערטער איז אין דער אמתן אָפֿט מאָל נאָר אַ שטערונג פֿון אַ פֿונקציאָנעלן כאַראַקטער. די קינדער האָבן די ווערטער געזען אין שריפֿט, געהערט, גאַנץ אָפֿט, אָפֿילו באַנוצט, פֿון דעסטוועגן קומען זיי ניט אַזוי גיך ווי מען דאַרף זיי האָבן; זיי פֿאַרהאַלטן זיך, זיי גליטשן זיך ניט אַראָפּ פֿון צונג מיט דער זעלבער פֿלינקייט ווי אַלע אַנדערע ווערטער.

וואָס מען מוז אין אַזאַ פֿאַל פֿאַרריכטן איז דעם אופֿן ווי די שפּראַך אָפּערירט. דאָס קען מען דערגרייכן נאָר דעמאָלט ווען אַ געוויסע צײַט וועט מען זיך אָפּגעבן ניט מיט לערנען אַ נײַעם שפּראַכ־לעכן שטאָף נאָר מיט לערנען זיך מאַניפּולירן דעם שפּראַכשטאָף וואָס מען פֿאַרמאָגט שוין. ווען די פֿונקציע וועט פֿאַרבעסערט ווערן און ניט דער שפּראַכבאַשטאַנד.

דאָס ערשטע געבאָט איז דעמאָלט: קיין שום נײַע ווערטער, דער עיקר קיין שום נײַע סובסטאַנטיוון — נאָר אויסגעפֿינען וועלכע בינדווערטער עס פֿעלן, וועלכע ווערבן, וועלכע קאָניונקציעס — און דאָס וויכטיקסטע — לערנען זיך ברענגען אין אָרדענונג די קליינע שפּראַך־באַלעבאַטישקייט, זיך מיִען, אַז עס זאָל פֿונקציאָ־נירן דער מעכאַניזם פֿון דעם אייגענעם שפּראַכפֿאַרמעג. סוף־כּל־סוף דערגרייכט יעדער מענטש אַ געוויסן באַלאַנס אין זײַן שפּראַך־באַלעבאַטישקייט; ער איז זיכער אין דער קליינער מלוכה, צי זי איז אָרעם אָדער רײַך; עס טרעפֿט אָבער אַז דער מענטש פֿאַר־לאָזט זײַן פֿריִערדיקע סבֿיבֿה אָדער די גרענעצן פֿון די פֿריִערדיקע אינטערעסן; ער וויל ריידן וועגן ענינים וואָס פֿריִער האָט ער וועגן זיי נאָר געטראַכט אומקלאָר, מטושטש; דער עפֿעקט איז דעמאָלט אָדער אַ סימפּליפֿיקאַציע און שפּראַך־נאַיִוויטעט וואָס אין דער קאָמע־דיע־ליטעראַטור ווערט זי אָפֿט געשילדערט, אָדער, אויב דער מענטש קען אַן אַנדערע שפּראַך אַ ביסל בעסער, אַ מין שטאַמלען מיט אַ כּסדרדיקער נויטווענדיקייט אָנצוקומען נאָך נײַע „אויסלענדישע״ ווערטער.

בײַ געשיקטע און מער אינטעליגענטע ריידערס הייסט עס: „ווי די פֿראַנצויזן זאָגן״, „ווי די ענגלענדער רופֿן עס אָן״, בײַ דעם פּשוטערן מענטשן איז דאָס אַ מין בראָקן פֿון ווערטער און פֿראַזעס, אָפֿט מאָל אָן דין וחשבון.

ענדערונג אין באַטײַט פֿון װאָרט

אויף אַ געװיסער מדרגה פֿון קורס ס׳רובֿ אין קלאַס „ג" און באַזונדערס אין „ד" קומט אויף די פּראָבלעם פֿון אָנהייבן לערנען ניט די ערשטיקע, פּרימערע באַטײַטן פֿון װערטער נאָר די נײַע באַטײַטן װאָס װערטער קריגן אין זאַץ, װעדליק דעם קאָנטעקסט.

לאָמיר פֿאַרגלײַכן די דרײַ זאַצן:

א) „דער טאַטע הערט גאַנץ גוט, אַז מיר רעדן פֿון חנוכּה-געלט, נאָר ער מאַכט זיך, װי ער הערט ניט."

ב) „חרטה? — זאָגט דער פֿעטער בעני — װיפֿל מאָל מאַכסטו זיך, אַז דו האָסט חרטה?

ג) „דער רבי שפּאַלט עם אויף ליפּעס; די ליפּעס אויף דינע שײַטלעך; און ער מאַכט זיך אַ בינטל האָלץ."

האָט דער אויסדרוק „מאַכט זיך" אין אַלע דרײַ פֿאַלן דעם זעלבן באַטײַט?

די טעקסטן ברענגען די נײַע איבערגעטראָגענע באַטײַטן אַלץ אָפֿטער און אָפֿטער. אויפֿגעהאָדעװעט פֿון קינדװײַז אויף דער שפּראַך פֿילט זיי דער לערער ניט; זיי זײַנען פֿאַר אים אַזוי נאַטירלעך װי ס׳זײַנען די װערטער: הימל און ערד, טאָג און נאַכט. פֿאַרן לערנער פֿון אַ נײַער שפּראַך, װען ער באַגעגנט זיך מיט זיי אומגעריכט, פֿירן זיי צו אַ פֿאַרטונקלונג פֿון באַטײַט, צו אַ כּמעט פֿולן ניט פֿאַרשטיין.

דאָ איז נייטיק אויפֿצוקלערן דעם פֿאַקט װי עטלעכע ניט-פֿאַרשטאַנענע װערטער קענען אָפֿט אומװאַרפֿן דעם באַלאַנס פֿון אַ גאַנצן לייענטעקסט און מאַכן אומפֿאַרשטענדלעך אויך דעם רובֿ אַנדערע װערטער.

שפּראַך, מוזן מיר געדענקען, פֿונקציאָנירט ניט נאָר דורך דעם אָפּקלײַב פֿון װערטער און די באַזונדערקייטן פֿון װערטער-סדר.

שפּראַך פונקציאָנירט אויך דורך באַטאָנונג פון וואָרט אין זאַץ און אויך דורך דעם וואָס יעדער וואָרט האָט אין זאַץ אַן אַנדער וואָג.

גלייַך וויכטיק צו מאָל ווי אַ הילף צום קאָנטעקסט דינט די באַטאָניזי, סייַ די לאָגישע סייַ די עמאָציאָנעלע.

אַ סך מאָל העלפֿט די באַטאָנונג אויסצוטיילן דעם פּולן, אַקטיוון, באַטייַטוווערב וואָס באַצייכנט אמתע טואונג לגבי דעם פּאָרעמוואָרט. באַטראַכט אַ שטייגער דעם זאַץ:

— „ס׳איז געוואָרן מיט אַ מאָל שטיל,

ר׳ עקיבֿא האָט גענומען ריידן.״ (י. אָפּאַטאָשו).

וואָס איז דאָ „גענומען״? דער ערשטער באַטייַט פון נעמען איז דאָך to take; דאָ הייסט עס „גענומען-אָנגעהויבן״; רב עקיבֿא וואָס האָט פֿריִער ניט גערעדט, רעדט איצט יאָ.

בייַם לעבעדיקן ריידן האָבן מיר אַ מעגלעכקייט דורך דער באַטאָנונג, דורך שטעלן דעם טראָפּ, צוזאַמען מיטן קאָנטעקסט, צו מאַכן פֿאַרשטענדלעך דאָס וואָרט. אָבער דער לערנער פון אַ נייַ לשון וואָס באַגעגנט אַזעלכע ווערטער אין שריפֿט האָט גאָר קיין אָנשפּאַר ניט; פֿאַר אים איז דאָס אַ שוועריקייט וואָס צעטומלט אים. ער קען נאָר דעם ערשטן באַטייַט פון „נעמען״:

„רבי עקיבֿא האָט גענומען אַ ספֿר, (אַ קידוש בעכער)״.

מעטאָדיש איז די דערשייַנונג אַ גרונד-שוועריקייט וואָס מיר מוזן זי לעריִנען דעם תּלמיד צו באַגעגענען. אויב מיר ווילן ער זאָל פֿאַרשטיין אַ נאָרמאַלן ייִדיש מוזן מיר כּסדר געבן די פֿאַרשיידענע באַטייַטן, ניט נאָר די פּרימערע.

צו ערשט מוזן פֿאַרשטייט זיך קומען די ערשטיקע באַטייַטן אָבער ווען עס איז שפּעטער מוזן קומען באַטייַטן, וואָס זייַנען קאָנטעקסטוועלע, מעטאַפֿאָרישע, אַריבערגעטראָגענע און מאָדאַלע.

די ערשטע אויפֿקלערונג מוז זייַן בעל פּה, וואָרעם נאָר דאָס קלאָרע אַרויסזאָגן און באַטאָנען וועט צו מאָל אויפֿקלערן וואָס ס׳איז יער פֿולער ווערב און וואָס ס׳איז בלויז דער מאָדאַלער (דער הילפֿווערב): וואָס געהערט, הייסט עס, צום עצם באַטייַט און וואָס געהערט צום געביט גראַמאַטישע מאַשינעריע.

דער דרך איז בכן צו ערשט הערן און נאָך דעם לייענען. וואָרעם אַז מיר הערן דעם קאָנטעקסט־וואָרט פֿריִער, זײַנען מיר בכּח פֿון דער שטים־מאָדולאַציע עפּעס אָפּלערנען און פֿון דער סיטואַציע אַליין צו דרינגען דעם באַטײַט.

דער לערער דאַרף בכן אויסטיילן, קלאַסיפֿיצירן די ווערבן מיט באַזונדערע באַטײַטן; ער דאַרף לערנען די קינדער אונטערצושיידן ווי דער באַטײַט פֿון ווערב בײַט זיך.

אַ שטייגער: „נעמען" מיטן באַטײַט אָנהייבן:

א) גענומען ריידן

ב) גענומען דרייען מיט די קעפּ.

ג) האָט זיך גענומען פּאַרטיידיקן.

ד) יידן פֿון גליל האָבן גענומען קומען קיין ירושלים.

(י. אָפּאַטאָשו).

עס איז צו מאָל נייטיק צו באַאַרבעטן אַ קליינעם פֿראַגמענט פֿון אַ שרײַבער צוליב דער איין כּוונה: צו זען ווי דער באַטײַט פֿון ווערטער בײַט זיך.

„אויסקומען", למשל, האָט אַ גרויסע עשירות פֿון באַטײַטן.

מיר לייענען בײַ אַבֿרהם רייזענען אין דער דערציילונג „דער בוים".

„ער פֿלעגט אים זייער שיין אויפֿנעמען ווי ער וואָלט וועלן דעם נגיד באַווײַזן, אַז ער קען אויסקומען אָן זײַן מלאכה."

וואָס באַטײַט דאָ „אויסקומען"?

א) ער קען אויסקומען אָן זײַן מלאכה — הייסט, באַגיין זיך אָן זײַן מלאכה; אויסקומען, איז גלײַך צום ענגלישן — do without

עס זײַנען אָבער פֿאַראַן אַנדערע באַטײַטן פֿון וואָרט:

ב) מיר וועלן אויסקומען גוט, באַטײַט לעבן גוט צווישן זיך; אויסקומען — get along

ג) אים וועט אויסקומען צו פֿאָרן — ער וועט אפֿשר דאַרפֿן פֿאָרן; he may have to

ד) אויסקומען — עס קומט אויס ווי איך האָב געזאָגט — it turns out as I have said

ה) זיי קענען ניט אויסקומען צווישן זיך — they cannot agree

ו) עס קומט מיר אויס צו זײַן אַליין — I have to be alone

ז) מיר קומט אויס אַז — It seems to me that

אין דער זעלביקער דערציילונג באַשרײַבנדיק אַ ייִדיש שטעטל לייענען מיר אַזאַ פֿראַגמענט:

„דער איינציקער גוי וואָס איז געווען אין גאַס איז אויך געווען אַ האַלבער ייִד: גערעדט ייִדיש, געהאַלטן פֿון אַ סך ייִדישע מינהגים און האָט געוואוינט אין אַ ייִדיש שטיבל.

„ייִדישע אָרעמעלײַט גייענדיק איבער די הײַזער, פֿלעגן זײַן שטיבל אויך ניט דורכלאָזן און פֿלעגן אַ מאָל כאַפּן בײַ אים — ניט אין אַ יקרות־יאָר — אַ צוויי־דרײַ קאַרטאָפֿל.

(אַבֿרהם רייזען).

די דרײַ ווערבן „דורכלאָזן", „כאַפּן" און „האַלטן" קומען ניט מיט די ערשטיקע באַטײַטן נאָר אין קאָנטעקסט־באַטײַטן. ווען מיר זאָגן דאָס וואָרט „דורכלאָזן" אַליין, ניט אַרומגערינגלט פֿון אַנדערע ווערטער, וועלן מיר אַוודאי קריגן דעם אײַנדרוק פֿון דעם וואָס אין ענגליש הייסט — let through, allow to pass

ווי אין דעם זאַץ: פֿאַרהאַלט זיי ניט! לאָזט זיי דורך!

כאַפּן וועלן מיר פֿאַרשטיין ווי אין ענגליש — to catch

דורכלאָזן אָבער אין דעם ספּעציפֿישן קאָנטעקסט־באַטײַט הייסט — אויסמײַדן; אין ענגליש — to miss

„כאַפּן" באַטײַט דאָ „קריגן".

דאָס אייגענע איז מיט „געהאַלטן", וואָס איז די פֿאַרגאַנגענהייט פֿון האַלטן אָבער ניט אין ערשטן זין — to hold

ווי אַ שטייגער „האַלטן אויף די הענט", „האַלטן אין האַנט", נאָר אין דעם זין פֿון „אָפּהיטן" — to observe די ענדערונג קומט פֿאָר מיט דער הילף פֿון דער פּרעפּאָזיציע פֿון (געהאַלטן פֿון).

בכלל מוז מען געדענקען אַז די פּרעפּאָזיציע בײַט אָפֿט מאָל דעם באַטײַט פֿון ווערב: „האַלטן מיט", „האַלטן בײַ", „האַלטן אין",

„האַלטן פּאָר", קריגן זייער באַזונדערן באַטײַט צוליב די פּרעפּאָזיציעס.

אָט איז אַ צעטל פֿון באַטײַטן וואָס האַלטן קען פֿאַרמאָגן.

א) האַלטן וואָרט — to keep one's word

ב) האַלטן שבת — to keep or observe the Sabbath

ג) האַלטן עפּעס בסוד — to keep a thing secret

ד) האַלטן מלחמה — to wage war, make war

ה) ערלעך האַלטן — to honor

ו) האַלטן אין לייענען — to be still reading

ז) ווי האַלט עס מיט אים? — how is he?

ח) האַלטן בײַם שטאַרבן — to be on the verge of death

ט) האַלטן פֿון — to think highly of, to believe in

י) האַלטן מיט — to side with a person

יא) דאָס וועט זיך לאַנג ניט האַלטן — this will not last long

יב) האַלטן זיך אַן עצה מיט — to consult about a

אויך מיט אַנדערע ווערטער פֿון פֿריִערדיקן פּאַסאַזש איז ניט אַזוי פּשוט, ווי ס'דוכט זיך אויס. וואָס איז מיט „געווען"?

אַמאָל איז געווען אַ מעשׂה — איז איין באַטײַט,

געווען אין גאַס, פֿאַרמאָגט שוין גאָר אַן אַנדער באַטײַט און מיינט געוואוינט, געלעבט.

אין ענגליש קען, למשל, פֿאַרביידע ווערטער ניט קומען איין ווערב; אין ערשטן פֿאַל וועט זײַן was אין צווייטן lived

אַפֿילו דאָס וואָרט „אַמאָל" האָט אַ באַטײַט וואָס שטאַמט נאָר פֿון קאָנטעקסט — אַמאָל הייסט געוויינלעך — once upon a time

אין דעם פֿאַל איז עס „פֿון צײַט צו צײַט", צו מאָל, אָפּט מאָל. ניט אַלע מאָל, נאָר בײַ געוויסע תּנאָים — ניט אין אַ יקרות יאָר — sometimes

אפילו אזא אומשולדיקע באשעפעניש ווי דאסווארט „עפעס" איז ניט אלע מאל דער זעלביקער „עפעס".

עפעס.

א) חיים יענקל מאכט צו די אויגן, און קלערט, און טראכט פון עפעס העכערס ווי שער און אייזן.

ב) וואס שלאגט איר עפעס מיין קינד?

ג) זאלן זיי רייסן, עס האבן דען עפעס א ווערדע די עפעלעך? פע, חלשות!

ד) עפעס ווייס איך ניט וואס מיט דעם בוים איז געווארן.

ה) עפעס איז ער ווי איינגעבייגענער געווארן, שיטערער די צווייגן, און עפעס איז גארניט דער וואס א מאל.

(אלע ביישפילן פון אברהם רייזענס „דער בוים")

די לערן־שוועריקייט מוז דער לערער העלפן צו באגעגענען ניט דורך דעם וואס ער וועט די תלמידים מאכן פאר יונגע סעמאנטיקער וואס זאלן כסדר פארשן דעם אומבייט פון באטייטן, נאר דורך דעם וואס ער וועט פאר זיך אליין קלאר מאכן דעם ענין און באטראכטן ווי נייע לערן־שוועריקייטן יעדן נייעם באטייט וואס דאס מאטעריעל־אייגענע ווארט פארמאגט. דער לערער טאר זיך ניט לאזן פארפירן פון דער קלאנגלעכער ענלעכקייט; סעמאנטיש איז:

א) „די מאמע איז אויך א גוטע, נאר זי האט פיינט, אז מ'מאכט איר אן אין שטוב" — (שלום עליכם).

ניט דאס אייגענע ווי:

ב) „גענוג, גענוג—מאכט דער זיידע, און ער גיט דעם קיניג אחשורוש אין האנט אריין א זילבערנע מטבע." — (שלום עליכם).

דער ערשטיקער באטייט איז גאר אין מאטל פייסי דעם חזנס: „וואו האסטו גענומען אזא געטראנק? — פרעגט ער מיך, — דאס איז פון א בוך — זאג איך אים — מיין ברודערס מלאכה, מיין ברודער אליין מאכט דאס."

נאָך איינפּאַכער אין: „משהלע האָט זיך גוט געלערנט, ער האָט ליב געהאַט מיט זײַנע אייגענע הענט צו מאַכן אַ טיש אָדער אַ שטול".

עס איז איצט כּדאַי צו זען וואָסערע לערן־שוועריקייטן האָט נאָר איין מעשׂה פֿון שלום עליכמען „די פֿאָן."

1. רעדנדיק וועגן דער שׂמחת־תּורה־פֿאָן „ווי שווער זי איז מיר אָנגעקומען און ווי גרינג איך האָב זי פֿאַרלוירן", באַנוצט טאָפּעלע טוטעריטו ביידע ווערטער „אָנגעקומען" און „פֿאַרלוירן" אין אַ קאָנטעקסטועלן און ניט אין קיין ערשטיקן באַטײַט.

„פֿאַרלירן" מיינט געוויינלעך — to lose

„אָנקומען" מיינט געוויינלעך — to arrive

דאָ איז דער באַטײַט אַ מער אַבסטראַקטער.

2. „ווי אויף צו להכעיס האָט מײַן טאַטע געדאַרפֿט הייסן קלמן". „געדאַרפֿט" קומט דאָ איראָניש — ס'איז אים געגאַנגען אין לעבן! („הייסן" ניט אין ערשטיקן זין „באַפֿעלן" נאָר „מען זאָל אים רופֿן").
„אַ פֿאָן, טאַקע וואָס אַ פֿאָן הייסט" — האָט דעם זעלביקן קאָנטעקסטועלן באַטײַט.

3. „קאָרג גוטע זאַכן איז פֿאַראַן אויף דער וועלט" — „קאָרג" אין זין פֿון ווייניק. גאָר אַ ווײַטע שײַכות מיט זײַן קאָרג, אַ קאָרגער.

נאָך

4. א) נאָך העכער.

ב) נאָך גאָר אַ קליין יינגל
צוויי באַטײַטן וואָס דעקן זיך ניט.
דער פּאַראַלעל צום ערשטן באַטײַט איז:
— וואָס איז דען? — פֿרעגט די מאַמע. — האָסט געקראָגן אַ שטעל?
— נאָך בעסער פֿון אַ שטעל, — ענטפֿערט איר מײַן ברודער אליהו.

5. למאַי, ס'זײַנען פֿאַראַן ייִנגלעך וואָס עסן ווײַסע בולקע אין דער וואָכן... אַזאַ מזל! „אין דער וואָכן!" ווי דער היפּוך פֿון „שבת" מוז קולטור־שטייגעריש אויפֿגעקלערט ווערן. ס'איז איינע פֿון די אינטערעסאַנטסטע וואָרט־שאַפֿונגען, וואָס באַווײַזט ווי אייגנגער שטייגער פֿורעמט די שפּראַך. ווען ס'איז קיין שבת ניטאָ איז קיין „אין דער וואָכן" ניט מעגלעך.

6. א) „שטעלט זיך פֿאָר" — פֿון פֿאָרשטעלן זיך.

ב) „רופֿט זיך אָן" — פֿון אָנרופֿן זיך.

ג) „איך קוק אים נאָך" — פֿון נאָכקוקן.

ד) „צינדט זיך אָן" — פֿון אָנצינדן זיך.

דער לערער דאַרף לערנען פֿאַרבינדן די אויסדרוקן מיטן אינ־פֿיניטיוו פֿון די ווערבן, וואָס מאַכן קלאָרער דעם באַטײַט. דער אויס־דרוק „שטעלט זיך פֿאָר" ווערט פֿאַרטונקלט צוליבן ווערב „שטעלט", אָבער „פֿאָרשטעלן זיך" ווערט בײַ די תּלמידים אידענטיש מיט — imagine

הײַנט

7. „הײַנט ווער שמועסט" — הײַנט איז דאָ נאָר אַ גראַמאַטיש געצײַג.

האָט גאָרניט צו טאָן מיט „הײַנט" ווי אַ שטייגער,

אין פֿאָלקסליד:

„הײַנט איז פּורים ברידער
ס'איז דער יום־טובֿ גרויס!"

8. האָב איך געמאַכט אַ זילבערנעם פֿערציקער — געמאַכט באַטײַט פּשוט פֿאַרדינט.

9. איז געבליבן בײַ מיר — האָב איך באַשלאָסן.

10. איך מאַך זיך ניט ווויסנדיק, (מ'קען אויך זאָגן: ניט הערנ־דיק, ניט זעענדיק...).

11. איך קוק פּלומרשט אָן אַ זײַט, „אָן" קומט דאָ אין אַ קאָנ־טעקסטועלן באַטײַט, אַנדערש ווי „רופֿט זיך אָן", „צינדט זיך אָן" און אַוודאי אַנדערש ווי אין „אָן אַטעם" און „אָן מזל".

12. מאַכט ער צו מיר — זאָגט ער צו מיר (אויספּירלעכער איז שוין דאָס וואָרט אַנאַליזירט געוואָרן פֿריִער).

13. דאָס וואָרט „קומען" מיט אַלערליי באַטײַטן. (אַלץ פֿון שלום עליכמס „די פֿאָן").

א) עס קומט מיר צו אַ שטיק געזונט

ב) פֿאַר וואָס קומט דאָס מיר?

ג) ווי קומען זייערע פֿאָנען צו מײַן פֿאָן?

ד) איך וועל אײַך דערציילן אַ מעשׂה מיט אַ פֿאָן... ווי שווער זי איז מיר אָנגעקומען...

ה) ווען עס קומט מיר אַנטקעגן אַ מת אום האַלבע נאַכט... וואָלט מײַן שרעק ניט באַדאַרפֿט זײַן אַזוי גרויס.

גלײַך

14. א) ווען עס פאַלט אַראָפּ אַ שטיין גלײַך מיר אין קאָפּ אַרײַן.

ב) ערשטנס, די פֿאָן אַליין, בײַ קיינעם שטייט זי ניט אַזוי גלײַך אַרײַנגעזעצט אין שטעקל.

ג) בײַ קיינעם איז ניטאָ אַזאָ גלײַך, קײַלעכדיק שטעקל.

(האָבן אַלע דרײַ מאָל „גלײַך" דעם זעלביקן באַטײַט?)

ריידנדיק וועגן וואָרטבאַטײַט איז אַרויסגעהויבן געוואָרן דער עלעמענט פֿון קאָנטעקסט, ווערטער־סדר, וואָג אין זאַץ, שטים מאָדו־לירונג, טראָפּ, באַטאָנונג, אַקצענטירונג.

וועגן ענין אַקצענטירונג לוינט זיך נאָך מער מאריך זײַן.

די אַקצענטירונג, די באַטאָנונג פֿון געוויסע ווערטער אין זאַץ, איז אַלע מאָל וויכטיק. ריטמישקייט און אַקצענטירונג זײַנען פּונקט אַזעלכע באַשטאַנד־טיילן פֿון באַטײַט ווי ס'איז ווערטער־סדר. די ערשטע פּאָזיציע אָדער די לעצטע פּאָזיציע פֿון אַ וואָרט אין זאַץ,

ווייסן מיר, איז וויכטיק, אָבער אָפּט מאָל וועגט אַקצענט ס'רובֿ אַרי־בער אויף איין רגע אַלע אַנדערע פֿאַקטאָרן ביים פֿאַרשטיין; און אַנדער מאָל קומען זיך טייל פֿאַקטאָרן צונויף. דווקא אַזעלכע ביי־שפּילן איז גוט צו ברענגען ווען מען לערנט ס'לשון, כּדי פֿאַר די תּלמידים אויפֿצוקלערן וואָס אַקצענטירונג באַטייט.

שפּריכווערטער, צוליב זייער קורצקייט באַנוצן זיך אָפּט מיט אַקצענטירונג, ד"ה, שטעלן דעם טראַפּ אויף איין וואָרט און ביי־טן דערמיט אויף דעם אופֿן דעם זין פֿון דעם וואָס מען מיינט. אין לענ־גערע רייד זיינען פֿאַראַן אַנדערע מער סובטילע מיטלען. אָט זיינען עטלעכע ביישפּילן פֿון אַזאַ אַקצענטירן:

א) אַן אָרעמאַן וויל אוי ך לעבן.

ב) ווען אי י ן בלינדער פֿירט דעם אַנדערן, פֿאַלן ב ײ ד ע אין גרוב אַריין.

ג) וואו עס זיינען ניטאָ קיין מענטשן זיי דו דער מענטש.

ד) וואָס צ ו איז אומגעזונט.

ה) פֿאַר ז י ך איז קיינער ניט קלוג, פֿאַר י ע נ ע ם זיינען אַלע קלוג.

ו) ד י וועלט איז אויך אַ וועלט.

ס'איז אָפּט מאָל גוט צו פֿאַרגלייכן שפּריכווערטער וואָס האָבן בשותּפֿותדיקע ווערטער אָדער אויסדרוקן, אָבער די אַקצענטירונג איז אַן אַנדערע; מיט דעם קען מען באַווייזן אַז ס'איז ניטאָ אַזאַ זאַך, אַז באַשטימטע ווערטער זאָלן טראָגן דעם אַקצענט, נאָר אַז דער קאָנ־טעקסט, די סיטואַציע, די כּוונה באַשטימט גאָר דעם טראַפּ. פֿאַרעם־ווערטער (צו, די, אין, ניט) קענען גאָר אָפּט מאָל טראָגן דעם באַטייט, ניט נאָר פֿולע ווערבן און סובסטאַנטיוון.

אָט זיינען עטלעכע ביישפּילן:

א) אַז ס'קומט צום לעבן דאַרף מען שטאַרבן.
וואָס עס קומט צו קומט ניט אָפּ.

ב) די וועלט איז אַ גרויסע און ס'איז זיך ניטאָ וואו אַהינצוטאָן.
די וועלט איז אויך אַ וועלט.

ג) אין די אויגן קען מען אַריינקוקן, אָבער ניט אין האַרץ.
אין די אויגן הייסט געַרעדט, הינטער די אויגן הייסט געבילט.

ד) אַז מ׳רעדט, דעררעדט מען זיך.
ניט גערעדט איז אויך גערעדט.

אויך אין געוויינלעכער פּראָזע, ניט נאָר אין שפּריכווערטער, קען מען געפינען די אַקצענטירונג. שרייבט, למשל, אַ. רייזען וועגן אַ בוים:

„עפּעס איז ער ווי איינגעבייגענער געוואָרן, שיטערער די צווייגן און איז גאָרניט דער וואָס אַמאָל. „דער" איז דאָ אַ זכר פון „דער איינענער בוים" — אַן עליפּס, אַ קירצונג.

עליפּסן זיינען אַ מעלה אין דער שפּראַך, אָבער זיי זיינען אויך גורם אַז נייע לערנערס זאָלן אַ שפּאָר ביסל פון טעקסט ניט פאַרשטיין.

דער לערער דאַרף זיך נוהג זיין אַזוי:

א) ער דאַרף דורכקוקן דעם טעקסט; קודם כל אויסזוכן די עליפּסן און זיין גרייט, אַז דאָ וועט ביים לייענען, קען זיין, קומען אַ גע־וויסע פאַרטונקלונג פון באַטייט.

ב) ביים לייענען, וואו דאָס איז נייטיק, קען ער די עליפּטישע אויס־דרוקן גיך פאַרביטן מיט די פולערע פאָרמען. ער דאַרף געבן דעם באַטייט אָבער ניט אָפּפרעגן זיי. עליפּסן זיינען דורכויס אַ מעלה ניט קיין חסרון. בלייבן דאַרף ביים תלמיד די פאָלקס־טימלעכע, עליפּטישע פאָרעם.

ג) דער לערער דאַרף אין אַן עלטערן קלאַס בכלל דערקלערן דעם ענין עליפּס און ווייזן ווי מען קען אַרויסדרינגען דעם באַטייט, ווען ס׳איז נייטיק.

סיסטעמאַטישע אַרבעט אויף שפּראַך

ווי ס׳איז אָנגעוויזן געוואָרן פאַר די פריערדיקע קלאַסן קען דער צוגאַנג צו גראַמאַטיק זיין אָדער אַ פונקציאָנעלער אָדער אַ סיסטע־מאַטישער. אין די פריערדיקע קלאַסן האָט די איבערוואָג געהאַט דער פונקציאָנעלער צוגאַנג; אין „ד" מוז מען שוין געבן מער סיס־טעמאַטישע ידיעות.

אויך דאָס געביט פון שפּראַך־באַרייכערונג מוז סיסטעמאַטיש באַאַרבעט ווערן. איצט איז עס אָפּט מאָל שפּראַך־ניואַנסירונג.

פאָרמען פון אַרבעט *)

סינאָנימען: אין קלאַס „ד" פאַרנעמט אַ וויכטיקן אָרט אין דעם באַרײַכערן דעם ווערטער־אוצר די אַרבעט איבער סינאָנימען. מיט יעדן קלאַס העכער ווערט אַט די אַרבעט אַלץ חשובֿער.

אין קלאַס „ד" קענען זײַן אַזעלכע גרופּעס סינאָנימען:

א) בײַם לייענען אַ טעקסט, פאַרטײַטשנדיק די ווערטער, אַנווײַזן, „ווי אַזוי מע קען עס זאָגן אַנדערש".

ב) אַדיעקטיווישע סינאָנימען: וואַרעם — הייס; קיל — קאַלט; פריילעך — לוסטיק; אומעטיק — טרויעריק; שלעכט — בייז; ליב — טײַער; האַסטיק — פלינק; לאַנגזאַם — פּאַמעלעך; פאַרחלומט — פאַרטראַכט.

ג) סובסטאַנטיווישע סינאָנימען: שׂמחה — פרייד; וואוינונג — דירה; הנאה — פאַרגעניגן; חכם — אַ קלוגער; שׂנאה — פײַנטשאַפט; צרה — אומגליק; קול — שטים; נאַר — שוטה; מורא — שרעק.

ד) סינאָנימען וואָס זײַנען פּשוטע אָדער צונויפגעזעצטע ווערבן: האָבן — פאַרמאָגן; קריגן — באַקומען; הרגענען — שלאָגן; רייניקן — פּוצן; ראַטעווען — העלפן; זיך שרעקן — מורא האָבן, מיטפילן — רחמנות האָבן.

עס קענען זײַן אַזעלכע אַרבעטן איבער סינאָנימען:

א) דער לערער גיט פאַרטיקערהייט דאָס פּאָרל סינאָנימען און די קינדער דאַרפן צוקלערן זאַצן פאַר יעדן וואָרט;

ב) דער לערער גיט איין וואָרט און די קינדער דאַרפן געפינען אַ פּאָרל צו אים.

ג) די קינדער געפינען אויס סינאָנימען אין אַ געגעבענעם טעקסט;

ד. געפינען סינאָנימען — ווערבן צו אַ געגעבענעם סובסטאַנטיוו: חבֿר — העלפט, ראַטעוועט; שטיפער — לויפט, יאָגט זיך; די מאַמע — פּוצט, רייניקט.

---

*) די אַרבעטן זײַנען מיט קליינע ענדערונגען גענומען פון דעם פּראָיעקט פון אַ פּראָגראַם פאַר יידיש, צונויפגעשטעלט פון יודל מאַרק, אַרויסגעגעבן פון אַרבעטער־רינג אין 1939.

ה) געפינען סינאָנימען — אַדיעקטיוון צו אַ געגעבענעם סובסטאַנ־טיוו: מאַמע — גוטע, ליבע; שפּיל — פריילעך, לוסטיק; ווינט — קיל, קאַלט.

ו. פון אַ ריי אויסמעקן דאָס וואָרט וואָס פּאַסט זיך ניט אַרײַן צווישן די סינאָנימען, למשל: היים, וואָרעם, טײַער; גיך, האַסטיק, קלוג, פלינק; פרייד, חלום, הנאה, פאַרגעניגן.

האָמאָנימען. אַרבעטן איבער האָמאָנימען אַזוי ווי אין „ג" און חוץ דעם:

א) האָמאָנימען וואָס באַקומען זיך אין דער פאַרקלענער־פאָרעם: פליגעלע פון פליגל און פליג; זעקל — פון זאַק און זאָק; בעקל — פון באַק און באָק.

ב) האָמאָנימען וואָס באַקומען זיך בײַם בייגן ווערבן אין דער צווייטער און אין דער דריטער פּערזאָן. גיסט פון געבן און גיסן; נייט — פון נייען און נייטן.

דאָס צווייטע האַלבע יאָר זײַנען מעגלעך אַזעלכע גרופּעס סי־נאָנימען:

א) אַדיעקטיווע סינאָנימען: פײַן — איידל; צאַרט — איידל; פרײַ — פּטור; חרוב — צעשטערט; גוט — וואויל; געשמאַק — מחיהדיק; מזלדיק — גליקלעך; מוטיק — דרייסט; ציכ־טיק — ריין; ברייטהאַרציק — גרויסמוטיק; איינפאַך — פּשוט; חוצפּהדיק — גראָב; חשוב — געאַכט.

ב) סובסטאַנטיווישע סינאָנימען: שטוב — היים, דרך־ארץ — אַכטונג; חוצפּה — גראָבקייט; שכירות — געהאַלט; אַר־בעטער — האָרעפּאַשניק; דלות — אָרעמקייט; חסרון — פעלער; חשבון — רעכענונג; מלחמה — קריג; מזל — גליק; מלך — קיניג; נצחון — זיג; סעודה — מאָלצײַט; עסק — געשעפט; שופט — ריכטער; צער — האַרצווייטאָג; מוט — דרייסטקייט;

ג) סינאָנימען וואָס זײַנען פּשוטע אָדער צונויפֿגעזעצטע ווערבן: אַרבעטן — האָרעווען; גראַטולירן — אָפּגעבן מזל־טובֿ; האָבן די דעה — האָבן די מאכט; פֿאַרדינען — האָבן פּרנסה; פֿאָר־קומען — פּאַסירן; געשען — זיך טרעפֿן; אויסריידן — מוסרן; ירשענען — באַקומען ירושה; שײַנען — לײַכטן; איבערחזרן — זאָגן נאָך אַ מאָל; העלפֿן — אונטערשטיצן; אָנווערן — פֿאַרלירן; חרובֿ מאַכן — צעשטערן.

אַלע מינים אַרבעטן וואָס זײַנען אָנגעוויזן פֿאַר „ג״ זײַנען פּאַסיק פֿאַרן „ד״. חוץ דעם קענען נאָך צוקומען אַזעלכע מינים אַרבעטן:

א) געבן סינאָנימען־אַדיעקטיוון און זען די קינדער זאָלן צו זיי צו־פּאַסן די ריכטיקע סובסטאַנטיוון, למשל:

ריכטיק, עכט; ענטפֿער, מטבע — אַ ריכטיקער ענטפֿער, אַן עכטע מטבע.

ב) געבן סינאָנימען־ווערבן און זען די קינדער זאָלן צו זיי צופּאַסן די ריכטיקע סובסטאַנטיוון, למשל: זיך באַפֿרײַען, פּטור ווערן; פֿון אַ נודניק, פֿון טורמע; זיך באַפֿרײַען פֿון טורמע, פּטור ווערן פֿון אַ נודניק.

ג) אָנווײַזן די סינאָנימען און אויפֿגעבן זיי אַרײַנצושטעלן אויפֿן ריכטיקן אָרט, לויט דעם קאָנטעקסט נאָך, למשל:

גליקלעך אָדער מזלדיק? מײַן חבֿר איז ———— ער האָט געוואונען אין דער לאָטעריי; מײַן חבֿר איז ———— ער האָט דערגרייכט זײַן ציל.

אַנטאָנימען. אַרבעטן איבער אַנטאָנימען פֿאַרנעמען אַ חשובֿן אָרט אויך אין „ד״. דאָ פּאַסן זיך אַלע טיפּן אַרבעטן וואָס אין „ג״, בלויז דער מאַטעריאַל ווערט אַ ביסל שווערער.

א) זיך באַמיִען אויסצונוצן פּאַסיקע שטעלן אין די טעקסטן וואָס מע לייענט, למשל, פֿון שלום עליכמס „חנוכּה געלט״: „קיינער

אין דער וועלט וועט ניט זאָגן אַז דער טאַטע און דער פֿעטער בעני זײַנען ברידער. דער טאַטע — אַ הויכער, אַ דאַרער; דער פֿעטער בעני — אַ קורצער, אַ גראָבער; דער טאַטע — אַ פֿאַרזאָרגטער, אַ שווײַגער; דער פֿעטער בעני — אַ פֿריילעכער, אַ רעדנער. טאָג מיט נאַכט, זומער און ווינטער — און דאָך אייגענע ברידער."

ב) געניטונגען מיט דעם פֿאַרטראַף אום: טרײַ — אומטרײַ; גערעכט — אומגערעכט; יושר — אומיושר, אייניקייט — אומאייניקייט; אאַז"וו.

ג) אַדיעקטיווישע אַנטאָנימען וואָס זײַנען אין די פֿריִערדיקע קלאַסן ניט פֿאָרגעקומען:

עכט — פֿאַלש; שיכּור — ניכטער; חוצפּהדיק — באַשיידן; מזלדיק — שלימזלדיק; ציכטיק — שמוציק; צעשטערט — גאַנץ; צאַרט — גראָב; קעמפֿעריש — אונטערטעניק.

ד) סובסטאַנטיווישע אַנטאָנימען וואָס מען האָט פֿריִער ניט געהאַט אין וואָקאַבולאַר: מעלה — חסרון; נצחון — מפּלה; גבֿיר — אָרעמאַן; טומל — שטילקייט; שעדלעכקייט — נוציקייט; טרײַשאַפֿט — פֿאַלשקייט; באַפֿרײַאונג — פֿאַרשקלאַפֿונג; פֿאַרטיידיקער — באַשולדיקער; איידלקייט — גראָבקייט.

ה) פֿאַרשיידענע אַנדערע אַנטאָנימישע אויסדרוקן וואָס האָבן זיך פֿריִער ניט געהאַט באַגעגנט.

באַפֿרײַען — פֿאַרשקלאַפֿן; באַשולדיקן — פֿאַרטיידיקן; פֿאַרבעסערן — פֿאַרערגערן; לייקענען — זיך מודה זײַן; אָננעמען אויף אַ שטעל — אָפּזאָגן פֿון אַ שטעל; אַרויסווײַזן דרך־ארץ — אַרויסווײַזן חוצפּה; העכערן שכירות — קירצן שכירות; האָרעווען — אַרומגיין פּוסט און פּאַס; אָפּהאַלטן אַ ניצחון — לײַדן אַ מפּלה.

פֿאַראָנימען. אונטערשיידן צווישן צו און צע: צוגיין און צעגיין, צונעמען און צענעמען; צווישן אויף און אַרויף: אויפֿגיין און אַרויפֿגיין; צווישן אויס און אַרויס: אויסגיין און אַרויסגיין.

אידיאָמאַטיק

די אַרבעט איבער אידיאָמאַטיק איז אַ צווייערלייאיקע: פֿון איין זײַט קומט אוים סתּם אונטערצושטרײַכן דעם אידיאָמאַטישן אויסדרוק, ווען ער טרעפֿט זיך אין אַ געלייענטן טעקסט; פֿון דער אַנדערער זײַט קומט אוים צו שאַפֿן ספּעציעלע אַרבעטן איבער אי־דיאָמען: זיי אַרויסנעמען פֿון בוך, אָדער צונויפֿשטעלן קליינע ווער־טערביכלעך, אָדער צו זוכן אידיאָמאַטישע אויסדרוקן על פּי שטיכ־ווערטער אָדער טעמעס.

א) די אידיאָמאַטישע אויסדרוקן וואָס מע טרעפֿט בײַם לייענען לוינט זיך צו פֿאַרשרײַבן אין אַ ספּעציעלן ווערטערביכל. אַזוי ווי אין פּראָגראַם פֿאַר „ד" גייען אַרײַן אַ סך זאַכן פֿון שלום־עליכמען און אויך פֿון אַנדערע שרײַבערס וואָס זייער שפּראַך איז פֿול מיט אידיאָמאַטישע אויסדרוקן, וועט דאָס ווערטער־ביכל זיך באַקומען אַ גאַנץ שיינס און רײַכס. דאָרטן וועלן זײַן: אויסשיסן מיט אַ געלעכטער, עסן מיט די אויגן, האָבן אַ גרויס מויל, ניט אַראָפּלאָזן קיין אויג, האָבן זיבן גוטע יאָר, שאַרפֿן די ציין, קײַען די ערד, האָבן פֿון פֿויגל־מילך, זיך ניט לאָזן שפּײַען אין קאַשע, שטיין אויף די הינערשע פֿיסלעך, זיך רײַסן די האָר פֿון קאָפּ, זיך נעמען צום האַרצן, אויפֿשטיין אויף דער לינקער זײַט, נעמען אויפֿן צימבל, האַקן אין קאָפּ און נאָך אַ סך אַנ־דערע.

ב) זיך פֿאַרנעמען אַזוי ווי אין „ג" מיטן אויסזוכן די שטענדיקע פֿאַרגלײַכן (וואָס דאָס פֿאָלק האָט זיי געשאַפֿן, ניט יחידים־קינסטלערס) זיך פֿאַרנעמען מיטן צונויפֿשטעלן קליינע טאַבעלעס מיט פֿאַרגלײַכן נאָך אַדיעקטיווישע שטיכווערטער, למשל: צום שטיכוואָרט גרין: גרין ווי אַ וואָרעם, גרין ווי גראָז; צום שטיכוואָרט זיס: זיס ווי צוקער, ווי האָניק. אַזוי אויך מיט די שטיכווערטער: גרויס, קליין, שוואַרץ, ווײַס, רויט, ליכטיק, פֿינצטער, ביטער, שיין, מיאוס.

דאָס זעלביקע נאָך שטיכווערטער־ווערבן: שפּרינגען, לויפֿן, גיין, קריכן, ליגן, ברענען, לעבן.

ג) זיך פֿאַרנעמען מיט אידיאָמאַטישע אויסדרוקן פֿאַר די שטיכ־ווערטער, למשל פֿאַרן שטיכוואָרט קאָפּ: האַקן אין קאָפּ,

צולייגן קאָפּ, אַרומגיין אַן אַ קאָפּ און אַנדערע. פֿאַרן שטיכוואָרט האַרץ: זיך נעמען צום האַרצן, האָבן אַ האַרץ אויף עמעצן, אַ מענטש אָן אַ האַרץ און אַנדערע. פּאַסיקע שטיכווערטער זײַנען דאָ: קאָפּ, האַרץ, אויגן, האַנט, מויל, פּיס, ציין, האָר, מענטש, ייִד.

ד) זיך פֿאַרנעמען מיט אידיאָמאַטישע אויסדרוקן על פּי טעמעס, למשל: פֿאַר דער טעמע שלאָפֿן: זיך אויסציִען ווי אַ פּריץ, אויפֿשטיין אויף דער לינקער זײַט, שלאָפֿן ווי אַ מלך און אַנדערע. פּאַסיקע טעמעס קענען זײַן: עסן, אַרבעטן, שטיפֿן, מורא האָבן, האַרצווייטיק, פֿרייד.

ה) זיך פֿאַרנעמען מיט די שטענדיקע פּאָרלעך, למשל: שער און אײַזן, שטאָל און אײַזן, קאַלט און פֿינצטער, הונגער און קעלט, היץ און קעלט, בלוט און מילך, הימל און ערד, טאָג און נאַכט, שטייט און גייט, גוט און פֿרום און אַנדערע.

פּראָגראַם פֿאַר גראַמאַטישע און אַנדערע שפּראַכלעכע גענייטונגען *)

1. פֿון געביט פֿון ווערבן.

א) בייגן ווערבן אין דער איצטיקער צײַט, ערשטע און צווייטע קאָניוגאַציע: איך גיי, איך הרגע;

ב) ווערבן מיט וואָלט, מיט פֿלעגן, מיט זאָל ער, זאָלן זיי:

ג) איבערחזרן די פֿריִער געלערנטע ווערבן מיט זײַן אין דער פֿאַרגאַנגענער צײַט און אויסלערנען: איך בין געפֿאַלן, איך בין געפֿאָרן, איך בין געבליבן, איך בין געקראָכן, איך בין געשפּרונגען, איך בין געשוואומען (פֿאַרשטייט זיך פֿאַר אַלע פּערזאָנען);

ד) צו פֿאַרן אינפֿיניטיוו, אַכטונג געבן אויפֿן אָרט פֿון צו: גרייט צו אַנטלויפֿן, גרייט אַרויסצולויפֿן.

---

*) מיט קליינע ענדערונגען פֿון דער פּראָגראַם פֿון יידיש פֿאַר דער עלעמענטאַר־שול, צונויפֿגעשטעלט פֿון יודל מאַרק, אַרויסגעגעבן פֿון אַרבעטער־רינג, 1939.

ה) דער פּאַרטיציפּ מיט ען און ן. זיך שאַפֿן אַ רשימה ווערבן, וואָס האָבן זיך געטראָפֿן אין די פֿאַרשיידענע געניטונגען און וואָס זייער פּאַרטיציפּ ענדיקט זיך אויף ן: געטראָפֿן, געבליבן, געפֿאָרן אאז״וו.

2. פֿון געבּיט פֿון סובסטאַנטיוון:

א) מערצאָל. די ענדונגען ים און ות (שכנים, חלות, שבֿטים, שופֿטים, קצבֿים, קרבנות, נצחונות, נבֿיאים, מפּלות, מלכים און אַזוי ווײַטער פֿון דעם וואָקאַבולאַר פֿאַר ד); די ענדונג עם: אַרענ־דאַרעם.

ב) מין. ווײַבלעכע פֿאָרעם פֿון סובסטאַנטיוון מיט דער ענדונג ה און טע: שכן — שכנה, חכם — חכמה, חבֿר — חבֿרטע, שכן — שכנטע.

אינפֿיניטיוון, וואָס ווערן גענוצט ווי סובסטאַנטיוון, געהערן צום מיטעלן מין: דאָס גיין, דאָס טאַנצן, דאָס שפּרינגען.

סובסטאַנטיוון פֿון ווערבן אָן שום ענדונג — געהערן צום מענ־לעכן מין: גיין — דער גאַנג, שפּרינגען — דער שפּרונג, טאַנצן — דער טאַנץ.

ווערטער פֿון העבֿרעיִש, וואָס ענדיקן זיך ניט אויף ה און ות, גע־הערן צום מענלעכן מין: דער מדבר, דער חשבון, דער תּירוץ, דער צער, דער עסק אאז״וו.

ג) אַקוזאַטיוו פֿון נעמען באַקומען די ענדונג ־ן (־ען): אָט איז שׂרהלע, איך זע שׂרהלען, אַקוזאַטיוו פֿון די ווערטער: טאַטע, זיידע, ייִד, מענטש.

ד) פֿאַרגלײַכן אַקוזאַטיוו מיט נאָמינאַטיוו: דער ברודער איז אַרײַנגעקומען — איך זע דעם ברודער; די שוועסטער איז גוט צו מיר — איך האָב ליב די שוועסטער; דאָס קינד איז געפֿאַלן — איך האָב אויפֿגעהויבן דאָס קינד.

3. פֿון געבּיט פֿון אַדיעקטיוון:

א) נאָמינאַטיוו און אַקוזאַטיוו פֿון סובסטאַנטיוון און אַדיעקטיוון: דער עלטערער ברודער איז געקומען — איך זע דעם עלטערן

ברודער; די ייִנגערע שוועסטער איז גוט צו מיר — איך האָב ליב די ייִנגערע שוועסטער. דאָס קליינע קינד איז געפֿאַלן — איך האָב אויפֿגעהויבן דאָס קליינע קינד.

ב) פֿאַרגלײַכגראַדן, די ענדונגען, די פּרעפּאָזיציעס נאָך די פֿאַרגלײַכגראַדן.

4. פֿון פֿאַרבינדווערטער:

א) די פּרעפּאָזיציעס: בײַ (רייד ניט בײַם לערנען, בײַ מיר ביסטו שיין, און אַנדערע) אויף (איך וואַרט אויף דיר, מיר האָפֿן אויף בעסערע צײַטן); פֿאַר (קעמפֿן פֿאַר בעסערע שכירות, אַרבעטן פֿאַר אַ הונגערלוין); קעגן (קעמפֿן קעגן אונטערדריקערס); פֿון (פֿון וואָס איז דאָס געמאַכט? פֿון אָנהייב ביזן סוף); נאָך (טאָג נאָך טאָג, זיך יאָגן נאָך אים).

ב) די קאָניונקציעס: כאָטש, אויב, אַזוי אַז, בשעת, בעת.

5. פֿון ווערטער־סדר.

א) ווערטער־סדר אין פֿרעגזאַץ (ער גייט אַהיים — גייט ער אַהיים?)
ב) אָרט פֿון צײַט־באַשטימונג (נעכטן בין איך געקומען אין שול).
ג) פֿאַרפֿעסטיקן דעם כּלל וועגן דעם אַז דער בייגיקער טייל פֿון פּרעדיקאַט מוז קומען אויפֿן צווייטן אָרט.

6. פֿון וואָרטשאַפֿונג.

א) סדר־צאָלן און זייערע ענדונגען, ברוכצאָלן (פֿינפֿטער, פֿינפֿטל, צוואַנציקסטער — צוואַנציקסטל).

ב) די ווערבאַלע פּרעפֿיקסן: באַ, פֿאַר, צע (באַווײַזן, באַשטימען, באַהאַלטן; פֿאַרלענגערן, פֿאַרהאַלטן, פֿאַרמשפּטן; צעווייטיקט, צעקלעמט, און צעשראָקן).

ג) די ווערבאַלע צוגאָבן: צו (צוזאָגן, צוקומען, צוהאַלטן, צוגיין, צונעמען); אוים און אַרוים (אויסגיין, אויסקעמפֿן, אויסהאַלטן; אַרויסגיין, אַרויסטראָגן, אַרויסיאָגן); אויף און אַרויף (אויפֿגיין, אויפֿנעמען, אויפֿשטיין; אַרויפֿגיין, אַרויפֿנעמען, אַרויפֿשטעלן) איבער און אַריבער (איבערגיין — אַריבערגיין).

אויסנוצן בײַ די אַרבעטן אַזעלכע שטעלן אַן ערך: „מיר צייכן און ציילן און קאָנען ניט איבערציילן"; „מיר רעכענען און רעכענען און קאָנען ניט אויסרעכענען"; (שלום-עליכם: „חנוכה געלט").

ד) אַרבעטן איבער ווערטער-משפּחות.

7. פֿאַר שפּראַך-באַרײַכערונג.

געניטונגען ריכטיק צו נוצן די ווערטער: אוודאי, בשום אופֿן, הלוואי, פּשוט, דער עיקר, ס'רובֿ טאָקע, מילא.

8. פֿאַר שפּראַך-רייניקונג.

א) זיך געניטן אין באַנוצן די טאָפּעלע פֿאַרנייגונג (איך האָב ניט קיין בוך, איך האָב ניט קיין ביכער; אָבער מע דאַרף ניט קיין פֿאַרן באַשטימטן אַרטיקל, איך האָב ניט דאָס בוך);

ב) זיך געניטן צו באַנוצן אַן אַקוזאַטיוו פֿאַר צײַט-באַשטימונג (דעם גאַנצן טאָג האָב איך געאַרבעט, זומער איז הייס, געוואָרט אַ לאַנגע צײַט, געוואָרט דרײַ חדשים — לייגן ספּעציעל אַכט אָפּצוגעוואוינען פֿון פֿאַרשפּרייטן גרײַז — „פֿאַר דרײַ חדשים" און ענלעכע).

ג) אויסדרוקן אַן פֿון (לגבי דעם ענגלישן of), ספּעציעל די אָפּטע און גרינגע פֿאַלן: אַ גלעזל טיי, אַ פֿונט צוקער, אַ טעפּעלע קאַווע, אַ סך קינדער (ניט „פיל פון די קינדער") און אַנדערע פון דעם מין.

ד) בײַ צאָלווערטער אויסמײַדן אַן איבעריקן „איין". הונדערט — ניט „איין הונדערט", טויזנט — ניט „איין טויזנט".

ה) אויסמײַדן דען נאָכן קאָמפּאַראַטיוו (איבער דעם ענגלישן than) גרעסער ווי ער.

ו) אויסמײַדן „דענקען", ווען עס דאַרף זײַן: מיינען, רעכענען, טראַכטן, קלערן, האָבן אין זינען.

ז) אויסמײַדן „גלײַכן", ווען עס דאַרף זײַן געפֿעלן, ליב האָבן, איך וויל.

ח) אויסמײַדן „גיין טאָן", ווען עס דאַרף זײַן: וועל טאָן, קלײַב זיך צו טאָן.

שמועס און קאָמפּאָזיציע פֿאַר „ד"*)

דערקלערונג

בײַם ענדיקן די עלעמענטאַר־שול דאַרף דאָס קינד קענען הן מינדלעך, הן שריפֿטלעך איבערגעבן וועגן ענינים, וואָס עס איז אים אויסגעקומען צו לערנען און צו ריידן, אין אַ געבונדענער פֿאָרעם פֿון אַ קאָמפּאָזיציע, וואָס אַנטהאַלט פֿון הונדערט ביז הונדערט און פֿופֿציק ווערטער. כּדי דאָס צו דערגרייכן קומט אויס אויך אין „ד" צו לייגן גרויס אַכט אויף שמועס און קאָמפּאָזיציע.

די קאָלעקטיווע קאָמפּאָזיציע פֿאַרבלײַבט אין „ד" דער עיקר בײַם באַטראַכטן אַזעלכע טעמעס וואָס ווײַזן זיך אַרויס צו זײַן שווערלעך פֿאַרן קלאַס. דעם הויפּטאָרט אָבער פֿאַרנעמען דאָ די אינדיווידועלע קאָמפּאָזיציעס.

עס קומט אויס אין די לעצטע קלאַסן עלעמענטאַר־שול זיך אָפּצושטעלן אויפֿן אויפֿבוי פֿון דער קאָמפּאָזיציע. אָבער מע זאָל ניט פּטרן קיין סך צײַט אויף דעם און זען אויסצונוצן די ידיעות און די רגילותן וואָס די קינדער האָבן פֿון דער ענגלישער שול. עס קומט אויך אויס (ספּעציעל בײַם אָפּגעבן די פֿאַרריכטע אַרבעטן) אָנצוּווײַזן אויף די גוטע און שלעכטע אייגנשאַפֿטן פֿון דעם תּלמידס סטיל.

אין דער ווײַטערדיקער רשימה טעמעס פֿאַר „ד" איז אין גאַנצן דורכגעלאָזן אַלץ וואָס האָט אַ שײַכות צו די טעמעס: „שול", „היים", „מײַן טאָג", „געשעענישן", „די גאַס" און אַנדערע, וואָס באַרירן דעם קינדס לעבן און זײַן אַרום. אַלע טעמעס פֿאַר „ג" און אַפֿילו פֿאַר די ייִנגערע קלאַסן קענען זיך פּאַסן פֿאַר „ד". אַפֿילו די קינדישע טעמעס קענען דאָ געמאָלט זײַן, אמת, אין פֿאָרעם פֿון זכרונות. דאָ זײַנען געגעבן נאָר טעמעס פֿאַר שמועס און קאָמפּאָזיציע פֿון יענע געביטן וואָס רירן אָן אונדזערע אײַנשטעלונגען און צילן. אַלע טעמעס האָבן דאָ אַ געזעלשאַפֿטלעכן כאַראַקטער און זיי זײַנען פֿאָרמולירט אַ סך אַבסטראַקטער און אַלגעמיינער ווי פֿאַרן „ג". אויב די פֿאָרמולירונג פֿון דער טעמע איז דאָ ניט שטענדיק גענוג קאָנקרעט, דאַרף דער לערער פֿון דער ברייטער און אַלגעמיינער טעמע אַרויסנעמען פֿאַר

*) די זײַטן 202—204 זײַנען מיט געוויסע ענדערונגען גענומען פֿון דער פּראָגראַם פֿון ייִדיש אין דער עלעמענטאַר־שול, צונויפֿגעשטעלט פֿון יודל מאַרק, אַרויסגעגעבן פֿון אַרבעטער־רינג, 1939.

דער קאָמפּאָזיציע אַ שמעלערע און קאָנקרעטערע טעמע. די מער־הייט פֿאָרמולירונגען ווײַטער האָבן אין זינען טעמעס פֿאַר שמועס. די קאָמפּאָזיציע וואָס וועט אַרויסוואַקסן פֿון דעם שמועס וועט בדרך כּלל האָבן אַ פֿולן, אַ קאָנקרעטן נאָמען.

אין דער רשימה טעמעס קען מען געפֿינען ענינים וואָס מען באַרירט זיי ניט בלויז בײַם פֿונאַנדערקלײַבן לידער אָדער דערציי־לונגען, נאָר אויך וואָס מע מוז באַרירן בײַם ריידן וועגן טאָגנײַעס, בײַם לערנען ביאָגראַפֿיעס. אָבער אַ טעמע פֿאַר אַ קאָמפּאָזיציע קען אַרויס־וואַקסן פֿון יעדן מין שמועס, בײַם לערנען געשיכטע ווי בײַם לערנען אַ ליד, בײַם לערנען אַ דערציילונג ווי בײַם ריידן וועגן אַ לעצטער פּאַסירונג.

און אַצינד זאָל מען נאָך נעמען אין באַטראַכט אַלע פּריִערדיקע אָנווײַזן און דערקלערונגען בשײַכות מיט שמועס און קאָמפּאָזיציע.

טעמעס פֿאַר שמועס און קאָמפּאָזיציע אין „ד"

אַרבעט. אַ לויב און געזאַנג דער מי און אַרבעט! געבענטשט זאָלן זײַן די הענט וואָס אַרבעטן. די וועלט האַלט זיך אויף אַרבעט. וואָס עס טוט אויף די מענטשלעכע אַרבעט.

וויפֿל מענטשלעכע אַרבעט עס שטעקט אין אַ הויז (אין אַ קלייד, אַ בוך). וואָס עס דערציילט אַ בערגעלע שוואַרצע קוילן. אויף אַרבעט די גאַנצע נאַכט. די אַרבעט פֿון אַ מאַטראָס. איינגעבויגן איבער דער מאַשין. וואָס דער האַמער דערציילט. פֿרייד פֿון אַרבעט, פּײַן פֿון אַרבעט. ווי מאַכט מען, אַז אַרבעט זאָל זײַן אַ פֿרייד?

קאַמף. מער יושר ווי עס איז איצט! וואָסערע טענות האָב איך צו דער איצטיקער געזעלשאַפֿט. איך בין גרייט צו קעמפֿן פֿאַר אַ בע־סערער וועלט.

ייִדן — מײַן פֿאָלק. איך בין שטאָלץ מיט דעם וואָס איך בין אַ ייִד. ייִדיש — מײַן שפּראַך. וויפֿל שיינקייט ס'איז פֿאַראַן אין דער ייִדישער ליטעראַטור. מען קען מיט ייִדיש דורכפֿאָרן די וועלט. ייִדן דאַרפֿן אומעטום האָבן גלײַכע רעכט. ווי דאַרף זײַן די באַציאונג צווישן ייִד און ניט־ייִד? איך האָב אַ ניט־ייִדישן חבֿר. וואָס דאַרף מען טאָן, עס זאָל ניט זײַן קיין אַנטיסעמיטיזם? אַלע מענטשן זײַנען ברידער, דער אידעאַל פֿון די ייִדישע נבֿיאים.

צער. די אַמאָליקע בילבולים אויף ייִדן. דער שרעקלעכער בלוט־בילבול. ייִדישע מאַרטירערס זײַנען געווען גרויסע העלדן. ווען איך לייען וועגן אַ פּאָגראָם אויף ייִדן. פּאָגראָם און זעלבשוץ. איך וואָלט געווען אין זעלבשוץ. נאַציס ברענגען אום מיליאָנען ייִדן. דער אויפֿשטאַנד אין דער וואַרשעווער געטאָ. ייִדן פּאַרטיזאַנען. די זעקס מיליאָן אומגעקומענע פֿון אונדזער פֿאָלק.

דאָס ייִדישע לעבן אַמאָל. וואָס הייסט עס די אַלטע היים? דער זיידע (די מאַמע) דערציילט מיר וועגן זײַן (איר) שטעטל. אַ מעשׂה וואָס די מאַמע האָט דערציילט פֿון אירע קינדער יאָרן.

דער ייִדישער יום־טובֿ אין אַ קליין שטעטל. אַן אַמאָליקע ייִדישע שׂמחה. (אַ חתונה, פּורים צו דער סעודה, פּסח בײַם סדר). די גאַסטפֿרײַנדלעכקייט פֿון אַמאָל. אַלע זײַנען געווען ווי איין גרויסע פֿאַמיליע. דער למדן אין דעם שטעטל.

דאָס ייִדישע קינד אַמאָל. אַ טאָג פֿון אַ חדר־ייִנגל. שטיפֿערײַען פֿון חדר־ייִנגלעך. אַ חדר־ייִנגל בעת אַ יום־טובֿ. וואָס דער זיידע דערציילט פֿון זײַנע חדר־יאָרן. צווישן די ווענט פֿון בית־המדרש.

ייִדן אין אַמעריקע. פֿאַר וואָס האָט מען עמיגרירט פֿון דער „אַלטער היים". וואָסערע צרות האָט געהאַט אויסצושטיין דער עמיגראַנט? צום ערשטן מאָל אין דער פֿרעמד. אַ בריוו פֿון אַן עמיגראַנט (פֿון אונטער וועגס, גלײַך נאָכן אַריבערפֿאָרן דעם אָקעאַן). אַ טאָגבוך פֿון אַן עמיגראַנט.

די ערשטע צרות פֿון דעם „גרינעם". דאָס גאָלדענע לאַנד פֿון דער ווײַט און פֿון דער נאָענט. פֿון אַ קליין שטעטעלע אין דער גרעסטער שטאָט פֿון דער וועלט. „קאָלומבוסעס מדינה" — אַנדערע האָבן זי געבענטשט, אַנדערע געשאָלטן. ווי די אימיגראַנטן העלפֿן זיך איינער דעם אַנדערן. די ייִדישע געגענטן אין די גרויסע אַמעריקאַנער שטעט. צווישן אייגענע. די בענקשאַפֿט „אַהיים". אַ ייִדישער אַרבעטער אין אַמעריקע. זיך אײַנגעפֿעסטיקט אויפֿן אַמעריקאַנער באָדן. מיר וואוינען אין אַ ייִדישער געגנט. ניו־יאָרק איז אַ ייִדישע שטאָט. איצטיקע ייִדישע פּרנסות. ייִדן פֿון די לאַגערן אין אייראָפּע קומען קיין אַמעריקע. וואָס זיי דערציילן וועגן זייערע איבערלעבונגען. איך האָב זיך באַקענט מיט אַ קינד פֿון די לאַגערן. וואָס ייִדן פֿון אַמעריקע טוען פֿאַר די נײַ־אַריבערגעקומענע.

דאָס איצטיקע ייִדישע לעבן איבער דער וועלט. די לענדער וואו מיר האָבן ישובֿים. אַ גאַסט פֿון אַרגענטינע דערציילט ווי ייִדן לעבן דאָרט הײַנט צו טאָג. וואָס עס דערציילן די בריוו פֿון די די.־פּי. לאַגערן אין דײַטשלאַנד און איטאַליע. ייִדישע שולן און קינדער־קאָלאָניעס. די ייִדישע יוגנט האָט דעם מוט ניט פֿאַרלאָרן! אַ נײַער ייִדישער ישוב קומט אויף אין פֿראַנקרײַך, בעלגיע. וואָס ווייסן מיר וועגן ייִדן אין אַרגענטינע, אין פּוילן, אין ראַטן־פֿאַרבאַנד.

ייִדן אין ארץ־ישׂראל. ווי אַזוי האָבן ייִדן געבויט ארץ־ישׂראל. חלוצים אין ארץ־ישׂראל. די ייִדישע קאָלאָניעס. אַלט־ירושלים און נײַ־ירושלים. די נײַע שטאָט תּל־אָבֿיבֿ. מדינת ישׂראל. ייִדישער קאַמף און ייִדישער מוט. ייִדיש און העברעיִש. ייִדן אין ישׂראל און ייִדן איבער דער וועלט.

אַרבעט מיט שפּראַכלעך־הינטערשטעליקע קינדער אין קלאַס „ד"

די דערגרייכונגען פֿון יענע קינדער, וואָס זײַנען געקומען אין שול אָן ייִדיש ווּיסן וועלן מוזן זײַן באַשיידענערע. די פּראָגראַם פֿאַרן קלאַס „ד" וואָס איז דער קורס פֿאַר איין יאָר, וועט פֿאַר יענע תּלמידים מוזן זײַן אַ צוויי־יאָריקער קורס. מען קען זיך גאָרניט פֿאָרשטעלן אַז מען זאָל קענען דערגרייכן אַפֿילו דעם מינימום ידיעות אין ווייניקער ווי פֿינף יאָר.

מער צײַט וועט זיך פֿאָדערן כּדי צו לערנען פּשוטן ווערטער־באַטײַט, וואָס געוויינלעך קריגן אים קינדער פֿון דער סבֿיבֿה. מער צײַט וועט זיך פֿאָדערן אויך אויף צו לערנען די קינדער דעם ייִדישן ווערטער־סדר. און דאָך וועט אַפֿילו דעמאָלט זײַן וויכטיק אַלע מאָל צו געדענקען אַז די קינדער נייטיקן זיך קודם כּל ניט אין אַ רײַכן ווערטער־אוצר, נאָר אין אַ פֿולן, פֿאַרגאַנצטן, וואָקאַבולאַר, וואָס פֿונקציאָנירט ווי אַ שפּראַך און איז ניט סתּם אַ ווערטער־קאָנגלאָמעראַט.

די פֿאָדערונגען בנוגע לייענען און אויסלייג קענען פֿאַר אַלע גרופּעס תּלמידים בלײַבן די זעלבע. די פּאַסיווע באַהערשונג פֿון דער שפּראַך דורך לייענען, די פֿעאיקייט ריכטיק אויסצולייגן ווערטער און זאַצן איז אין „ד" מער ניט אָפּהענגיק אָן דעם וויסן, וואָס די קינדער האָבן געבראַכט פֿון דער היים, נאָר איז אָפּהענגיק דורכוים אָן לערן־מעטאָד און אָן דער התמדה פֿון תּלמיד.

בנוגע יידיש ריידן דאַרף מען אָננעמען אַז ער וועט זיך אין אָנהייב באַגרענעצן אויף אַ קלענערער צאָל געביטן וועגן וועלכע די קינדער וועלן קענען ריידן אויף יידיש. באַגרענעצקייט פֿון דער טעמאַטיק איז אַ בעסערע ברירה ווי סתם ניט קיין קאָרעקט לשון. וועגן נאַטור־וויסנשאַפֿט, געאָמעטריע, ספּאָרט־פֿאָרמעסטן וועלן ביי די קינדער אוודאי אויספֿעלן ווערטער; אָבער די געביטן פֿון משפּחה, סאָציאַלן לעבן, די קולטור־געביטן פֿון יידישער ליטעראַטור און געשיכטע וועלן זיי ניט זיין פֿרעמד.

די קינדער וועלן זיך קודם לערנען ריידן אין יידיש וועגן די ענינים וועגן וועלכע מען רעדט געוויינלעך אין יידיש אין זייער קרייז, היים, שול און סביבה.

ביסלעכווייז וועלן די תּלמידים אַריינקריגן אויך נייע ווערטער און אויסדרוקן. זיי וועלן קומען צוזאַמען מיט די נייע אַחריותן וואָס די יאָרן וועלן אויף זיי אַרויפֿלייגן.

די נאַציאָנאַלע דערציאונג

1) די נאַציאָנאַלע און עטישע דערציִאונג פֿון קינד מוז אין דער יִדישער שול פֿאַרנעמען אַ גרויסן אָרט. זי מוז זיך אָנהייבן אין די יִינגסטע קלאַסן, אָבער איר אמתע ווירקונג זעט מען ערשט אין די עלטערע קלאַסן פֿון שול.

דער פּעדאַגאָגישער צוגאַנג מוז זײַן אַ פּילאַרטיקער; די דערציאונג דאַרף אויסנוצן סײַ די עמאָציאָנעלע וועלט פֿון קינד, סײַ די מענטשלעכע ראַציאָנעלקייט, די פֿעאיקייט צו באַטראַכטן און אַנאַליזירן. אַ סך השפּעות וועלן שטאַמען דירעקט פֿון לעבן און פֿון נאָענטן מיטלעבן מיט אַנדערע מענטשן אין דער פֿאַמיליע, אין שול, אין דער נאָענטער סבֿיבֿה אַרום.

די עטישע דערציאונג וועט זיך בשום אופֿן ניט קענען באַגיין אָן דער השפּעה פֿון דער נאַציאָנאַלער ליטעראַטור, געשיכטע און קונסט. ליטעראַטור, דיכטונג איז אַ געביט פֿון מענטשן־קענטעניש און מענטשן־וויסן.

ווי אין אַלץ איז די אויפֿגאַבע פֿון דער שול ברייטער צו מאַכן דעם לעבנס־האָריזאָנט, צו פֿאַרשטאַרקן די פֿעאיקייט צו זען, פֿילן, פֿאַרשטיין און באַנעמען.

דער צוגאַנג צום לעבן דאַרף זײַן אַ רעאַליסטישער און עכטער. די דערציִאונג מוז אויפֿדעקן דעם צויבער פֿון לעבן אָבער אויך זײַן טראַגישקייט, די מענטשלעכע אויפֿטוען, באַגערן, אָבער אויך נסיונות. מוט, וואַגונג און ניט קיין שום הכנעה, שרעק, פֿאַרלאָרנקייט — דאָס מוז זײַן דער לעבנס־באַנעם פֿון אונדזער דערציִערישן גאַנג.

די שול דאַרף לערנען דאָס קינד, אַז דער מענטש איז בכּוח צו בײַטן, צו געשטאַלטן, און צו פֿורעמען די וועלט. זי דאַרף אײַנפֿלאַנצן ביטחון און מוט צו לעבן.

2) אין עטישער דערציִאונג איז פֿאַראַן נאָך אַ פּרוכפּעריקער אופֿן פֿון לערנען. דאָס איז לערנען דורך מיטלעבן, מיטבאַטייליקן זיך. אָן מיטלעבן, מיטליידן איז בכלל ניט מעגלעך קיין לערנען. די דערציִערישע אויפֿגאַבע איז אויסצוברייטערן דעם קרײַז פֿון נאָענטע, מיט וועלכע מען לעבט, מאַכן די נאָענטקייט ברייטער ווי דער קרײַז

פֿון משפּחה, שטאָט און דערפֿירן זי צו דער מדרגה פֿון אידענטיפֿי־
צירן זיך מיט פֿאָלק און וועלט.

אווירקנדיקער כּוח אין יעדן דור און יעדער סבֿיבֿה זײַנען
קאָלעקטיווע, אידעאַליזירטע געשטאַלטן, וואָס זיי זײַנען דער ברען־
פּונקט, דער תּמצית פֿון גאַנצן לעבנס־באַנעם. אין זייערע מעשׂים,
אין זייער לעבנס־גאַנג און מידות אַנטפּלעקט זיך דער אינעווייניק־
סטער באַגער פֿון דער צײַט.

יעדע סבֿיבֿה און יעדער דור באַשאַפֿט זײַנע געשטאַלטן. אין
ייִדישן לעבן איז דאָס אַמאָל געווען דער איש חסיד, דער למד־וואָווניק,
וואָס אין זײַן זכות האַלט זיך די וועלט. די מידות פֿון איש חסיד זײַנען
די סימבאָלישע מידות פֿון פֿאָלק.

דורך דורות האָט געווירקט די מאָנענדיקע געשטאַלט פֿון קדוש
וואָס האָט זײַן לעבן געהייליקט און דאָס לעבן פֿון דור צו גלײַך.

אין דער רעוואָלוציאָנערער תּקופֿה איז דער קעמפֿער, דער
מענטש הינטער גראַטעס, דער לײַדנדיקער קעמפֿער־רעוואָלוציאָנער
געוואָרן די וואונדער־געשטאַלט פֿון אַ דור. „תּפֿיסה“, „פֿאַרשיקונג“
און „תּליה“ זײַנען געוואָרן סימבאָלן פֿון הייליקייט.

שפּעטער איז אַ נײַע געשטאַלט אויפֿגעקומען — דער חלוץ,
דער פּיאָנער וואָס טריקנט זומפּן און פֿאַרפֿלאַנצט שטיקער מדבר,
דער בויער פֿון ישובֿ; אין חלוץ האָבן זיך פֿאַראייניקט אַלערליי
שטריכן: שׂמחה און עקשנות, פֿאָלקס־גלויבן און וואונדערלעכער
כּוח אַנטקעגנצושטעלן זיך אַלע ביטערנישן פֿון גורל.

אין די טראַגישע טעג פֿון אומקום, אין די פֿאַרניכטונג־לאַגערן
און געטאָס, אין די אויפֿשטאַנדן פֿון וואַרשע, ביאַליסטאָק, ווילנע איז
אויפֿגעקומען די געשטאַלט פֿון אויפֿשטענדלער, קעמ־
פֿער, פּאַרטיזאַן. אַ נײַע קדושה האָט אויפֿגעלויכטן אין פֿאָלק
און אַ נײַער מוט פֿון ייִדן, וואָס זײַנען זיך ניט מיאש.

די הייליקע פֿון אַ פֿאָלק און די קדושים זײַנען אין אַלע צײַטן
די רופֿערס און מאָנערס פֿון מעשׂים, די רופֿערס און מאָנערס צו
אַחריות. ניט נאָר זייער וואָרט, נאָר זייער לעבן וועקט אין אונדז
דאָס טיפֿסטע און דאָס מענטשלעכסטע. אַרײַנצוגיסן זייער מאָנונג
אין אונדזער באַוואוסטזײַן און אין געמיט פֿון די קומעדיקע דורות, דאָס
איז דאָס געבאָט פֿון דער נאַציאָנאַלער און עטישער דערציאונג פֿון
אונדזער צײַט.

3) ווען מיר לערנען באַנעמען דעם היסטאָרישן לעבנסגאַנג פֿון
אונדזער פֿאָלק, דאַרפֿן מיר זיך אָפּשטעלן ניט נאָר אויף געשטאַלטן

און געשעענישן, נאָר אויך אויף יענע ה י ס ט אָ ר י ש ע ערטער, קאָנקרעטע און סימבאָלישע, וואָס האָבן איבערגעלאָזט זייערע שפּורן אין לעבנסגאַנג פֿון פֿאָלק. ירושלים, יבֿנה, קאָרדאָווע, וואָרמס, ווילנע, וואַרשע, ניי־אַמסטערדאַם, ניו־יאָרק און תּל־אָבֿיבֿ — די אַלע ערטער האָבן איבערגעלאָזט זייער חותם אויף דער ייִדישער נשמה.

4) לערנען די פּ י ל אָ ר ט י ק ײ ט פֿ ו ן ב אַ נ ע מ ע ן, לערנען ווי אויפֿצונעמען קולטור־שאַפֿונגען פֿון פֿאַרשיידענע תּקופֿות, ווי צו געניסן פֿון זיי, ווי הנאה צו האָבן און געשטאַרקט זײַן פֿון זיי — איז אין אונדזער דור דאָס געבאָט פֿון אמתער ייִדישער דערציאונג. (אויספֿירלעכערווערט וועגן דעם ענין גערעדט אין דעם אַרײַנפֿיר צו דער ליטעראַטור־פּראָגראַם).

5) די ייִדישע דערציאונג קען זיך נאָר אָריענטירן אויף דער ג אַ נ צ ק ײ ט פֿון אונדזער פֿאָלק, זײַן היסטאָרישן לעבנסוועג, די האָפֿענונגען וואָס זײַנען אַרויסגעוואַקסן אין ייִדישן לעבן. די ייִדישע דערציאונג מוז דעריבער זען דאָס פֿאָלק סײַ ווי אַ וועלטפֿאָלק, אַ וועלט־היסטאָרישן קאָלעקטיוו, סײַ ווי אַ פֿאָלק פֿון מדינה. עס מוז וועקן טיפֿן גלויבן אין די כּוחות פֿון פֿאָלק אומעטום און טיפֿע ליבע צו דעם אויפֿבוי פֿון ישׂראל.

אין לעבן קענען די פֿאָלקס־כּוחות זײַן צעשיידט, אין דער שול מוזן זיי זײַן פֿאַראייניקט. אין לעבן מעגן זיי און מוזן זיך אָפֿט באַקעמפֿן. די שול מוז געפֿינען די מיטלען צו ווײַזן וואו די שעפֿערישע כּוחות אין ייִדישן לעבן באַגעגענען זיך. די פֿאָלקס־קולטור און ניט קיין פּרט־קולטור קען האָבן דעם כּוח צו האַדעווען דורות.

5) די שול מוז אויסנוצן די השפּעה פֿון ק אָ ל ע ק ט י װ ע א י ב ע ר ל ע ב ו נ ג ע ן, פֿון יום־טובֿ, פֿון צערעמאָניאַלע האַנדלונגען. די ייִדישע יום־טובֿים האָבן די מאָטיוון פֿון אונדזער פֿאָלקס־געשיכטע און פֿון אונדזער נאַציאָנאַלן געמיט אויפֿגענומען אויף פֿאַראייביקט. די פֿריידיקע מאָמענטן פֿון יום־טובֿ ברענגען אַרײַן דערהייבונג אין לעבן פֿון קינד און העלפֿן שאַפֿן דעם בונד פֿון הײַנט מיטן נעכטן.

6) אַ וויכטיקער כּוח, אויף וועלכן די דערציאונג פֿון קינד און יוגנטלעכן מוז זיך אָנשפּאַרן, איז די ה ײַ נ ט צ ײַ ט י ק ײ ט. די אויפֿטרייסלענדיקע ווירקונג פֿון גרויסע געשעענישן מוז מען אָנווענדן צו אַ ק ט ו אַ ל י ז י ר ן דאָס לערנען.

צוויי גרויסע געשעענישן שטייען אין פֿאָדערגרונט פֿון אונדזער

היסטאָרישער תּקופֿה, דער אומקום פֿון 6 מיליאָן פֿון אונדזער פֿאָלק און דער אויפֿקום פֿון מדינת ישׂראל.

די דערציאונג מוז וויסן ווי אַזוי דעם צער פֿון 6 מיליאָן צו מאַכן פֿאַר אַ נײַעם כּוח פֿון צוגעבונדן ווערן, מיטלעבן און שטאַרקער באַהאַפֿטן ווערן מיטן פֿאָלקס-קאָלעקטיוו. די טראַגישקייט פֿון די געשעענישן טאָר ניט אָפּשרעקן אַרײַנצוברענגען זיי אין קרײַז פֿון לעבן און ווירקן אין די גרענעצן פֿון דערציאונג.

זייער טראַגישקייט ווערט באַלויכטן פֿון גבֿורה און קדושה, זייער צער ווערט באַשײַנט פֿון געטרײַשאַפֿט צו די אידעאַלן פֿון מענטשלעכער ברידערלעכקייט.

די צווייטע געשעעניש — מדינת ישׂראל — ווירקט טאָג-טעגלעך און ווירקט אוממיטלבאַר אויפֿן לעבן פֿון די קינדער און יוגנטלעכע. די פֿריידיקע איבערלעבונגען שטאַרקן דאָס נאַציאָנאַלע געפֿיל; ישׂראל וואָס איז געבוירן געוואָרן אין קאַמף איז אָבער נאָך פֿריִער געבוים געוואָרן דורך אַרבעט און געטרײַשאַפֿט. ווי אין אַלטן ארץ-ישׂראל האָט אויך אין דער מאָדערנער תּקופֿה דער אַ ק ע ר פֿריִער מנצח געווען ווי די ש ו ו ע ר ד. דער גײַסט פֿון קאָלעקטיוויזם און קאָאָפּעראַציע, די אידעאַלן פֿון אַרבעט און שלום, די פֿאָרמען פֿון אַ פֿרײַען דעמאָקראַטישן לעבן ווי זיי אַנטוויקלען זיך אין ישׂראל, — זיי אַלע דאַרפֿן ניט פֿרעמד זײַן אונדזערע קינדער.

7) דער ווירקזאַמסטער כּוח אין לעבן פֿון קינד איז קודם כּל זײַן נאָענטע סבֿיבֿה. אַחוץ ייִדישער אומעטומקייט, אַחוץ דעם מאָמענט פֿון ישׂראל מוז פֿריִער פֿון אַלץ קומען ד אָ ־ ק י י ט, די גרייטקייט צו לעבן ווי אַ ייִד, די פֿעאיקייט צו פֿילן זיך ווי אַ ייִד, אין יעדן לאַנד וואו ייִדן געפֿינען זיך. אַוודאי איז עס אַ לעבן אין צוויי קולטורן, מיט אַלערליי השפּעות און קעגנווירקונגען, אַ לעבן מיט פֿילמאָליקע נשמה-קאָנפֿליקטן. אַ סך ייִדישע דורות האָבן אָבער געוויזן דעם וואונדערלעכן מוסטער פֿון שאַפֿנדיקע טיף-ייִדישע און טיף-מענטשלעכע פּערזענלעכקייטן וואָס זײַנען אויסגעוואַקסן אין אַזאַ קולטור-סבֿיבֿה.

אין דער מאָדערנער צײַט איז די פֿליכט פֿון דער שול צו לערנען דאָס קינד ווי אַזוי עס זאָל קוקן אויף זײַן צווייאיקייט. די אידעע פֿון קולטור-פּלוראַליזם „פֿון דער אייניקייט וואָס ליגט אין פֿאַרשיידנקייט", פֿון די מעגלעכקייטן וואָס זײַנען פֿאַראַן אין קולטור-אַנדערשקייט איז דער סאַמע נאַטירלעכסטער צוגאַנג.

ייִדישע ליטעראַטור
אין דער עלעמענטאַר־שול

די ייִדישע שול און די ייִדישע ליטעראַטור

(צו דער מעטאָדיק פון ליטעראַטור־לימוד)

א

ייִדישע ליטעראַטור קען ווערן אַ גרויסער דערציִערישער כּוח אין לעבן פון קינד.

פון די ערשטע טריט וואָס דער תּלמיד שטעלט דאַרף דער עלעמענט פון ייִדישער ש אַ פ ו נ ג, סײַ פאָלקשאַפונג, סײַ אינ־דיווידועל־קינסטלערישע שאַפונג ניט פאַרזען ווערן. נאָר דורך דעם מער לעבעדיקן שעפערישן וואָרט פון דיכטער, דערציילער, וואָרט־קינסטלער קען דאָס קינד דערפרייט און באַווירקט ווערן. נאָר דורך ליטעראַטור קענען קינדער דערפילן דעם טעם און ריח פון אונדזער לשון, דעם יש פון ייִדיש. ליטעראַטור, י יִ ד י ש ע ליטעראַטור, דאַרף ווערן איינע פון די „לעבנס־אַנטדעקונגען", וואָס אַ קינד דאַרף מאַכן פרי אין זײַן קינדהייט.

אַלע פאָרמען פון אונדזער ליטעראַטור וועלן מוזן קומען פאַרן קינד, דאָס פאָלקסליד און די רעטעניש, די פאָלקס־מעשׂה און דאָס קינסטלערישע ליד, די דערציילונג און די קורצע נאָוועלע. ניט אַלץ וועט דער תּלמיד פון אָנהייב אָן לייענען אַליין. אַ סך וועט זײַן תּורה שבעל פּה, שאַפונגען געהערט און אויפגענומען סײַ בײַם לימוד, סײַ אין שײַכות מיט ייִדישע יום־טובֿים, טעג פון יזכּור, געדענקטעג, שול־יום־טובֿים.

די שול דאַרף ברענגען פאַרן קינד פאַרשיידענע ליטעראַרישע זשאַנרען און מוסטערן: רעאַליסטישע און פאַנטאַסטישע, שאַפונגען פון נאָענטן לעבן און פון צײַטן וואָס זײַנען שוין לאַנג פאַרבײַ. גראָד די פ אַ ר ש י י ד נ אַ ר ט י ק י י ט וועט וועקן דעם אינטערעס פון קינד.

נאָר אַ גרויסן אָרט וועט מוזן פאַרנעמען צוליב איר עטיש־נאַציאָנאַלן ווערט די ייִדישע פאָלקשאַפונג. אין דער ייִדישער פאָלק־

שאַפונג קומט צום אויסדרוק אויף גאַר אַ בולטן אופן די ייִדישע פאַנטאַסטיק. די פאָלקס-געשיכטעס ווייסן ניט, למשל, פון דער גע־בונדנקייט וואָס ווערט באַשטימט פון אָרט און צײַט. די האַנדלונג הייבט זיך אָן אויף ד ע ר וועלט און טראָגט זיך אַריבער צום בית-דין-של-מעלה. ביידע וועלטן זײַנען ווירקלעכע פּוחות אין מענטשנס לעבן. נשמות ווערן נאָך אַ מאָל אַראָפּגעשיקט אויף דער ערד ווידער אַ מאָל אויסצושפּילן זייער לעבן... דער באַוואוסטזײַן פון גורל און מענטשלעכער אחריות איז גרויס.

די מעשׂיות און געשיכטעס זײַנען אוודאי אויפגעקומען אין אַ באַשטימטער סביבה, אין אַ קלימאַט פון אַן אַנדער גײַסטיקער וועלט, ווי ס'איז די הײַנטיקע. אין זייער צײַט זײַנען זיי בשום אופן ניט געווען קיין מעשׂה, ליטעראַטור, נאָר ו ו י ר ק ל ע כ ק י י ט. אָבער די „ווירקלעכקייט” אַליין איז מעגלעך געווען נאָר צוליב אַן אַנדער כּוח, וואָס שטעקט אין די ג ע ש י כ ט ע ס ג ו פ א, אין זייער כּוח אָנצוצינדן די פאַנטאַזיע, אָנצורירן אַ פאַרבאָרגענע בענקשאַפט, אויפצודעקן עפּעס וואָס מוז נתגלה ווערן.

יענער אינעווייניקסטער כּוח לעבט נאָך איצט אויך, ווי ער האָט געלעבט אין דער סביבה פון בית-המדרש און פון דער פאַר־צײַטיקער שטוב.

די „סיטואַציעס”, די אַלע נסיונות, געשעענישן, קענען מערניט זײַן רעאַל, „אמת”, אָבער זיי זײַנען קינסטלעריש אמת, זיי זײַנען דיכטונג. זיי פאַרמאָגן אַלע דעם אמת פון מענטשלעכער בענקשאַפט, פון אַ טיף פאַרפונדעוועטן לעבנס-באַנעם.

ווער עס האָט אַן עכט געפיל פאַר קולטור, אָדער ווער עס פאַרמאָגט, ווי צו מאָל דאָס קינד און דער פאָלקסמענטש, די פעּ־איקייט אוממיטלבאַר צו געניסן פון יעדער שאַפונג, פילט עס.

פאַראַן צײַטן אָבער און דורות ווען אַ פאָלק פאַרלירט פּלוצעם די טבֿע הנאה צו האָבן פון זײַן אייגענעם נוסח, פון זײַנע אייגענע טראַדיציעס און געניסן פון זיי. מוזן קומען נײַע אויפטרייסלונגען, קריזיסן, וואָס זאָלן צוריק אויפוועקן אַ פאַרשטענדעניש און אַ געפיל וואָס איז שוין שיר ניט פאַרלאָרן געגאַנגען.

י י ִ ד י ש ע ד ע ר צ י א ו נ ג ד אַ ר ף ק ע נ ע ן נ ע ר ן א ו ן פ ו ל ע ר מ אַ כ ן ד אָ ס ג ע פ י ל פ ו ן ד ו ר ו ת־ד י ק י י ט ; גרייט, וואַך האַלטן די חושים און די נשמה פון קינד עס זאָל קענען באַרירט ווערן, אָנגעהויכט ווערן און געשטאַרקט ווערן פון די קולטור-שאַפונגען פון דורות; אויפהיטן אַ געמיט וואָס איז

אָפּן פֿאַר די השפעות וואָס גרייכן ווײַטער ווי די ד׳ אמות פֿון אַן איינ־ציקן דור.

אָן דעם געפֿיל פֿעלט אונדז דער באַריר מיט די כּוחות פֿון אונדזער פֿאָלקס־קיום. דאָס געפֿיל — און ניט קענ־טעניש, ידיעות — איז די מאָס פֿון אמתער דערגרייכונג אין יִדישער דערציאונג. אַז דאָס געפֿיל איז פֿאַראַן, וועט עס אינטעגרירן, באַהעפֿטן און שטאַרקן אַלע אַנדערע כּוחות און השפעות. אָן דעם וועט אַלץ צעפֿאַלן, פֿאַרגעסן ווערן, אויסגעוועפּט ווערן...

ב

ווי אַזוי אַנצואווענדן, ווי אַזוי אַרײַנצוברענגען די פֿאַרשיידענע פֿאָרמען פֿון דער יִדישער ליטעראַטור אין דער שול, איז אַ גרויסע פּעדאַגאָגישע פּראָבלעם. די נײַע שול דאַרף באַשאַפֿן איר אייגענע אינטעלעקטועלע אַטמאָספֿערע, דאַרף אַליין זײַן בכּוח אַנצוצינדן דאָס געמיט פֿון קינד, מיטרײַסן עס, דאַרף קענען אַרײַנפֿירן דאָס יִדישע קינד אין דער וועלט פֿון יִדישן שאַפֿן.

אַ סך אַנטוויקלונגען זײַנען מעגלעך, אַ סך דורכפֿאַלן, אויב מיר זאָלן ניט, ווי ס׳געהער צו זײַן, אָפּשאַצן די פֿאַרשיידענע פֿאַקטאָרן, וואָס ווירקן אַז קינדער זאָלן אין פּראָצעס פֿון לערנען אויפֿנעמען און הנאה האָבן פֿון ליטעראַרישע שאַפֿונגען.

די ערשטע סכּנה איז ווייניק באַקאַנטשאַפֿט מיטן קינד, זײַן אייגענער טבע, זײַנע אייגענע אינטערעסן, באַגערן, מיט די עלע־מענטן וואָס פֿאַרכאַפּן אים אַליין.

מיר פֿאַרמאָגן ניט קיין פֿאָרשונגען וואָס שייך יִדישע קינדער. פֿון דער אַלגעמיינער פּעדאַגאָגישער ליטעראַטור ווייסן מיר, אַ שטייגער, אַז צוויי עלעמענטן האַנדלונג און איבעררעשונג, מוזן זײַן אין יעדן ווערק כּדי עס זאָל בײַ קליינוואַרג נושא חן זײַן.

וואָס עס איז גרוי, געוויינלעך און קען מיט גאָרניט איבער־ראַשן איז קנאַפּ ווערט פֿאַרן קינד. אָבער יִדישע קינדער לעבן דאָך אין צוויי קולטורן. וואָס זוכן זיי אין אַ יִדיש בוך, אַ יִדישער דערציילונג, אַ יִדיש ליד? איז גאָר קיין נפֿקא מינה ניט, זײַנען גאָר ניטאָ קיין באַזונדערע עלעמענטן וואָס די יִדישע שאַפֿונג מוז געבן כּדי צו זײַן מער ווי בלויז נאָך אַ לינג־וויסטישער פּאַראַלעל? שטעקט ניט אין דער באַזונדערקייט, אַנ־דערשקייט דער רייץ, דער כּישוף?

פֿון דער אַנדערער זײַט איז צו ווײַט, צו אַנדערש, צו פֿרעמד אויך אַ סכּנה. וואָס דאַרף זײַן די ריכטיקע פּראָפּאָרציע פֿון נאָענטן און ווײַטן, פֿון געוויינלעכן און אויסערגעוויינלעכן, רעאַלן און פֿאַנטאַסטישן — די ייִדישע שול מוז געפֿינען דעם מיטן־וועג.

עס איז פֿאַראַן נאָך אַ סכּנה וואָס שטאַמט פֿון אַ נייגונג צו קוקן אויף דער שול און אירע אויפֿטוען ריין פֿאָרמאַליסטיש. ס'איז אַ מין נאַרן זיך און זען אַ פּעולה דער עיקר אין דעם וואָס לאָזט זיך מעסטן און וועגן, דער עיקר מיט דעם וואָס לאָזט זיך מעסטן „שוואַרץ אויף ווײַס", מיט טינט און פֿעדער.

די פּאַפּירענע מלוכה און די „פּאַפּירענע בריקן" באַשאַפֿן פֿאַלשע אילוזיעס סײַ וועגן קינדערשן קענען, סײַ וועגן קינדערשן ניט־קענען. אמתע פּעולה ווײַזט זיך אַרויס ערשט אין לעבן, אין כּלערליי באַציאונגען, תּכליתן, דראַנגען, בענקשאַפֿטן; ניט מיר ווייסן זייער אָנהייב און ניט מיר ווייסן וואוהין זיי קענען פֿירן. מיר ווייסן נאָר אַז צו באַשאַפֿן אמתע כּוונה און אמתע פּעולה זײַנען די פֿיר ווענט פֿון דער שול, דאָס ביכל, דער לערער... בשום אופֿן ניט גענוג. ס'מוז זײַן דער באַוואוסטזײַן און דאָס געפֿיל פֿון אַ פֿאַרבונדנקייט מיט אַ לעבן, מיט אַ כּלל, ס'מוז זײַן משפּחה־שטייגער און פֿאָלקס־שטייגער, פֿרייד און אמונה אין ווײַטערדיקן קיום פֿון פֿאָלק.

פּעדאַנטישקײַט איז אַוודאי אַ סכּנה, וואָס קען צונישט מאַכן די השפּעה פֿון דער דערהייבנסטער ליטעראַרישער שאַפֿונג. קיין שום שול־סיסטעם האָט זיך נאָך פֿון איר אין גאַנצן ניט באַפֿרײַט.

גראָד דער לערער קען גאַנץ גרינג נכשל ווערן, אויב ער וועט כּסדר ניט האַלטן אין אויג די אַנדערשקײַט פֿון לערנען ליטעראַטור לגבי לערנען אַנדערע פֿאָרמען פֿון וויסן.

בײַ קונסט איז ניט אַלע מאָל מעגלעך די דירעקטקייט און פֿולע קאָנסעקווענטקייט. אַפֿילו מיט גוטע אידעען, עכטע, גערעכטע קען מען נכשל ווערן... (אידעען פֿון נאַציאָנאַלער צוגעבונדנקײַט און ליבע צום ייִדישן פֿאָלק, אידעען פֿון סאָציאַלן יושר און איבערבוי).

ליטעראַטור, קונסט, איז אַן אייגנאַרטיקער פֿענאָמען אין מענטשלעכן לעבן. דער לערער אַליין מוז פֿאַרן מהות פֿון קינסטלערישער שאַפֿונג דרך־ארץ האָבן און ניט קוקן אויף איר ווי אויף אַ גע-

צ ײַ ג. דער נסיון און די סכּנה איז אויסצוגלײַכן אַלע פֿאָרמען פֿון וויסן.

בכלל האָט וויסנשאַפֿט, וויסנשאַפֿטלעכע באַציאונג, לאַבאָראַטאָרישע פֿאָרשונג יאָרנלאַנג געהאַט די אײבערהאַנט אין דער פּראָגרעסיווער דערציאונג. ס'איז שוין אָבער אַ היפּשע צײַט ווי מאָדערנע דערציערס האָבן גענומען אײַנזען דעם גרויסן כּוח פֿון קונסט אין פֿורעמען דעם כאַראַקטער, די פּערזענלעכקייט פֿון מענטשן.

אַ סך נייטיקע שטריכן פֿון אונדזער מאָדערנעם צוזאַמענלעבן, אַ סך מעלות און ווערטן, וואָס עס פֿאָדערט אַ פֿרײַע געזעלשאַפֿט פֿון מענטשן, קענען ערשט די קונסטן און ניט די וויסנשאַפֿטן געבן.

עס איז געווען אַן אילוזיע, אויפֿגעקומען אין די בלי־יאָרן פֿון פּראַגמאַטיזם, אַז די ראַציאָנעלע כּוחות אין מענטשן זײַנען גענוג צו פֿורעמען און צו געשטאַלטן די וועלט, אַלע צווישנמענטשלעכע באַציאונגען און אַז טעכניק, ראַציאָנעלקייט, וויסן זײַנען גענוג צו ריכטן די געזעלשאַפֿט.

געוויס האָט די וויסנשאַפֿט אַ סך אויפֿגעטאָן! דאָס פֿאָרמינערן פֿון דער אינטעלעקטועלער רעוואָלוציע וואָס די נאַטור־וויסנשאַפֿטן און די טעכניק האָבן דורכגעפֿירט אין לעבן פֿון פֿעלקער און אין אויספֿורעמען די מאָדערנע ציוויליזאַציע וועט צו גאָרניט פֿירן.

דאָך לײַדט דאָס מאָדערנע לעבן פֿון אַן אויסצערונג פֿון געפֿיל! דער קריזיס פֿון אונדזער קולטור איז דער קריזיס פֿון דערהייבן די טעכניק איבער דער ממשלה פֿון גײַסט.

דער מאָדערנער מענטש האָט געמאַכט אַ פֿאַרשווערונג קעגן זיך אַליין! די חשיבֿות פֿון קינסטלעריש־אינטואיטיוון באַנעמען די וועלט האָט ער געשטעלט נידעריקער ווי פֿון ראַציאָנאַלן. אַלצדינג וואָס שטאַמט פֿון מענטשלעכן געפֿיל, געמיט, פֿון די טיפֿעניש פֿון זײַנע אייגענע איבערלעבונגען האָט ער גענומען באַטראַכטן ווי ווייניקער „רעאַל” און פֿאַרלאָזלעך ווי די וועלט אַרום מיט אירע אָביעקטן, שײַכותן און נאַטור־געזעצן.

אמת אויסדרן, דערקלערן די וועלט שטילט אַ וויכטיקע גײַסטיקע באַדערפֿעניש אין מענטשן, אָבער די העכסטע פֿרייד, דעם העכסטן פֿאַרגעניגן וואָס מיר האָבן בײַם באַטראַכטן די וועלט, איז געבאָרגט פֿון דער דערפֿאַרונג גופֿא, פֿון דער אינטענסיווקייט פֿון דער איבערלעבונג.

ג

וואָס פֿאַר אַ באַזונדערע מעגלעכקייטן האָט ליטעראַטור אין דער דערציִאונג פֿון קינד און יוגנטלעכן? וואָס קען זײַן איר פּעולה אין דער הײַנטיקער פֿאַרווירטער וועלט?

איר ערשטע פּעולה איז: א) וואָס ליטעראַטור העלפֿט דעם תּלמיד צו באַרײַכערן זײַן אייגענע וועלט פֿון דערפֿאַרונגען און געפֿילן. די וועלט וואָס לעבט פֿאַר אים אויף אין דער קינסטלערישער ליטעראַטור, העלפֿט אים אויסצוגעפֿינען וואָס ער אַליין טראַכט און פֿילט, וואָס זײַנע אייגענע האָפֿענונגען און בענקשאַפֿטן זײַנען; קענען זיך אַליין איז אַ הויכע מדרגה.

דער גרעסטער אויפֿטו איז אָבער ניט דער וואָס ליטעראַטור באַשטעטיקט אָדער דריקט אויס אין וואָרט דעם יוגנטלעכנס געדאַנקען און געפֿילן, נאָר וואָס זי איז בכּוח די דערפֿאַרונגען צו באַרײַכערן, סובלימירן און אַנדערש איבערגעשטאַלטן.

ב) ליטעראַטור העלפֿט אויך אין פּראָצעס פֿון פֿאַרגעזעלשאַפֿטלעכן דעם יונגן מענטשן, פֿאַרבינדן אים מיטן כּלל, מיט זײַן פֿאָלק און סבֿיבֿה, לאָזן אים דערפֿילן דעם דופֿק פֿון דער צײַט. ליטעראַטור ווי די אויפֿהיטערין פֿון פֿאָלקס־מינהגים און לעבן־שטייגער בינדט צונויף דאָס קינד מיט זײַן אייגענעם שטאָם.

ג) ליטעראַטור העלפֿט אויך פֿאַרהיטן דעם מענטשן פֿון גײַסטיקער איינזאַמקייט, וועלטפֿרעמדקייט, עס ברייטערט אויס זײַן גאַנצן וועלטבאַנעם. די ליטעראַטור שילדערט די גרויסע עשירות פֿון ברירות און מעגלעכקייטן אין מענטשלעכן לעבן. עס לערנט צו פֿאַרשטיין מענטשן וואָס זײַנען אַנדערש, תּקופֿות וואָס זײַנען ווײַט און סבֿיבֿות וואָס זײַנען פֿון אָנהייב פֿרעמד. אַלצדינג וואָס איז מענטשלעך הייבט אָן צו ווערן נאָענט, אייגן.

ד) ליטעראַטור ברענגט אויך אַ ש ל ל פֿ ו ן א י ד ע ע ן. די קאַנווע פֿון ליטעראַרישע שאַפֿונגען איז דאָך דאָס גאַנצע מענטשלעכע לעבן. געדאַנקען ווערן אַרויסגעזאָגט אָדער דירעקט, אָדער זיי ווערן אַרויסגערופֿן דורך דער האַנדלונג, דורך דער שילדערונג פֿון כאַראַקטער, דורך דער שאַרפֿער צייכענונג פֿון קאָנפֿליקטן וואָס רודערן אונדז אויף.

אידעען וואָס ווערן אַרויסגעבראַכט אין דער קינסטלערישער ליטעראַטור האָבן די גוואַלדיקע פּאָטענץ צו ווירקן מיט זייער

ק אָ נ ק ר ע ט ק י י ט. געפֿיל און געדאַנק קומען ניט צעטיילט, נאָר געגערט פֿון איין קראַפֿט. זייער איבערצייַגנדיקייט ווערט שטאַרקער דורך דער שיינקייט פֿון פֿאָרעם, דורך דעם פֿייַער פֿון וואָרט.

ה) דורך דער ליטעראַטור קריגן די קינדער און די יוגנטלעכע אַ נייַע השגה וועגן די מעגלעכקייטן פֿון אינטעלעקטועלער פֿרייַהייט. קיין געביט פֿון לעבן האָט ניט אַזוי פֿיל פֿאַרשיידנאַרטיקע אויפֿפֿאַ־סונגען, אָפּשאַצונגען, אָפּשפּיגלונגען פֿון מענטשלעכן טעמפּעראַמענט און כאַראַקטער ווי ליטעראַטור פֿאַרמאָגט. די פֿרייַהייט אַרויסצוזאָגן זיך, די פֿאַרשיידנאַרטיקייט פֿון געדאַנקען און צוגאַנגען מוז האָבן אַ גרויסע ווירקונג אויפֿן תּלמיד. עס מוז אים לערנען אויפֿצוהיטן די טייַערע מתּנה פֿון גייַסטיקער פֿרייַהייט.

אויך די קאָלעקטיווע אָפּשאַצונגען פֿון ליטעראַרישע ווערק אין אַ קלאַס האָבן גאָר אַ באַזונדערע השפּעה. דער קאָלעקטיווער אַנאַליז העלפֿט צו שטאַרקן יענע ג ע וו ו א ו י נ ה י י ט ן פֿ ו ן פּ ר אָ ד ו ק ט י ו ו ן, פֿ ר ײַ ע ן ב אַ ט ר אַ כ ט ן א ו ן א ר ו מ־ ר ע ד ן וואָס איז אַזוי וויכטיק אין אַ צייַט פֿון גרופּן־דינאַמיק און מאַסן־דרוק.

ד

עס איז אומבאַדינגט נייטיק צו פֿרעגן זיך: אין וואָס דריקט זיך אויס די דערציִערישע השפּעה פֿון דער יִ י ד י ש ע ר ליטעראַ־טור? די ייִדישע שול מוז קלאָר מאַכן דעם קוואַל פֿון איר ווירקונג אויפֿן קינד און די מיטלען פֿון איר השפּעה; זי מוז אויך קלאָר מאַכן איר באַזונדערע שליחות אין ייִדישן לעבן.

צוויי געפֿילן, מוז מען געדענקען, שייַנען אַרויס פֿון יעדער קינסטלערישער שאַפֿונג: דאָס געפֿיל פֿון דער עפּאָכע, פֿונעם ד ו ר, און דאָס געפֿיל פֿון דער „אייביקייט", פֿון ד ו ר ו ת.

א י צ ט י ק י י ט איז אַ גרונט־געפֿיל, עס פֿאַרבינדט אונדז מיטן סאַמע רעאַלן, באַלדיקן; עס נערט זיך פֿון דער הייַנט־צייַטי־קייט פֿון אונדזער לעבן. ווער עס ווייס ניט פֿון קיין איצטיקייט, מינערט זייַן באַטייליקונג אין לעבן, לעבט קנאַפּער.

ד ו ר ו ת ד י ק י י ט אַנטקעגן רייַסט אַרויס און באַפֿרייַט יעדן דור פֿון דער באַגרענעצטקייט פֿון צייַט, פֿון דעם אַרומגעצאַמטן לעבנס־

שטח און שאַפֿט יענע אינטענסיווע איבערלעבונג, יענעם לעבנס־באַוואוסטזייַן, יענע שטייַגערונג פֿון געפֿיל און געדאַנק, וואָס נאָר זיי אַליין זייַנען בכּוח אונדז צו שטאַרקן אַקעגן אַלע ווידעראַנאַנדן פֿון לעבן.

דער גאַנג פֿון דורות אין לעבן פֿון אַ פֿאָלק איז זייער אויס־טערליש. פֿאַראַן דורות וואָס זייַנען מער ראוי און אויך מער מסוגל אויפֿצונעמען דאָס לעבן, איבערצוגעשטאַלטן עס און אַרויסצוהייבן נייַע וואונדערלעכע עלעמענטן פֿון אונדזער לעבנס־גורל.

אַ טיפֿער דורות־געפֿיל, אַ לייַדנשאַפֿטלעכע פֿאַנ־טאַזיע, אַ ליכטיקער געמיט אָדער אַ מער אַחריותדיק געפֿיל פֿאַר פֿאָלק און מענטש דעקן אויף נייַע ווינקלען אין אונדזער נשמה, אינעם גאַנצן לעבנס־געוועב.

נאָר דורך דער פֿילקייט פֿון השפּעות און איבערגעשטאַל־טונגען שאַפֿט זיך קולטור, דורותדיק לעבן און שאַפֿן.

ערשט איצט, נאָך די אַלע ווידעראַנאַנדן און איבערקערענישן אין יִדישן לעבן, פֿאַרשטייען מיר אַז אָן אַ נאַציאָנאַלער קולטור־סביבה, לעבן־שטייגער און לעבנס־נוסח איז ניט מעגלעך קיין יִדישע דערציאונג.

די יִדישע דערציאונג מוז דאָס דורות־געפֿיל ברענגען אין שול אויף אַלערליי אופֿנים סייַ אין געשיכטע, סייַ אין ליטעראַטור, סייַ אין אַלע אַנדערע קונסט־פֿאָרמען.

אויף דער יִדישער שול ליגט אויך די גרויסע אַחריות צו פֿאַר־פֿלאַנצן אַ פֿאַרשטענדעניש, אַ צוגעבונדנקייט, אַ נאָענטקייט צו דער יִדישער ליטעראַטור ווי צו אַ גרונט־עלעמענט פֿון אונדזער פֿאָלקס־קולטור און פֿאָלקס־קיום. ניט נאָר די העלדן, כאַראַקטערן, די וואונ־דערלעכע געשעענישן און סיפּורים פֿון אונדזערע שריפֿטשטעלערס דאַרפֿן דעם קינד ווערן נאָענט, נאָר דער עצם פֿאַקט יִדישע ליטעראַטור, ווי אַ גרויסער שעפֿערישער, ווירקנדיקער כּוח אין אונדזער פֿאָלקס זייַן.

ה

דער ענין מעטאָדיק פֿון ליטעראַטור־לימוד האָט אין דער אַלגעמיינער פּעדאַגאָגיק דורכגעמאַכט אַ היפּשע אַנטוויקלונג. אין

איר האָבן בשעתו זיך אָפּגעשפּיגלט אַלע שטרעמונגען פון דער צײַט און אַלע פּעדאַגאָגישע טעאָריעס.

דער גאָרער עלטסטער צוגאַנג איז געווען אָדער אַ פּאַטעטיש־נאַאיוועד, אָדער אַ פאָרמעלער. מען באַוואונדערט די קונסט פון שרײַבער, אומקריטיש, התפעלותדיק, אָדער מען אַנאַליזירט דאָס ווערק אַזוי געגוי, גראַמאַטיש, פאָרמעל, אַז מען טייט אָפּ דעם אינטערעס צום ווערק גופא. דער פאָרמעלער מעטאָד האָט געהערשט אין דער מיטלשול. די אָנהייב־שול האָט געוואוסט נאָר פון מעכאַנישן לייענען און איבערדערציילן.

אַ טראָט פאָרויס איז שוין געווען דאָס לייענען מיט דערקלערונגען, וואָס האָט זיך פאַרבונדן מיט שמועסן, מיט אויפקלערן עלעמענטן פון ווערק, מיט געבן נוציקע ידיעות די תלמידים. אויך דער מעטאָד פון לייענען מיט דערקלערונגען איז דערפירט געוואָרן צו אַן עקסטרעם דורך שמועסן וואָס האָבן אַראָפּגעפירט פון וועג. אָנשטאָט צו קאָנצענטרירן דעם גאַנצן אויפמערק אויפן ווערק, זײַנע כאַראַקטערן, אידעען, האָבן זיך די שמועסן אָפּגעגעבן מיט זײַטיקע ענינים. זיי האָבן ניט געדינט אויפצוקלערן די שאַפונג, נאָר גאָר אויסגענוצט דאָס ווערק ווי אַן אַרויסגאַנג־פונקט צו אַלערליי „נוצלעכע" געשפּרעכן מיט קינדער.

די מעטאָדיקערס וואָס האָבן פאַרטראַכט דאָס לייענען מיט דערקלערונגען זײַנען געווען פּראָגרעסיווע דערציִערס, זיי האָבן געוואָלט אַ סוף מאַכן צום מעכאַנישן לייענען און האָבן געוואָלט דעם פאָלקשול־תלמיד אַנטוויקלען גײַסטיק דורך געבן אים וואָס מער ידיעות וועגן דער וועלט און לעבן. די כוונה איז דערציִעריש געווען אַ גוטע, זי האָט געזען אין דעם לימוד פון דער מוטערשפּראַך אַ מיטל צו פאַראייניקן די באַזונדערע, צעוואָרפענע ידיעות און קענטענישן וואָס קינדער קריגן אין שול. בכלל האָבן די לערערס געוואָלט אויסברייטערן דעם אוצר פון וויסן בײַם קינד, באַקענען אים מיט דער וועלט, מיט לענדער און פעלקער, מיט נאַטור־דערשײַנונגען. די גוטע כוונות זײַנען אָבער דורך די שפּעטערדיקע נאָכפאָלגערס פון דעם לייען־מעטאָד פאַרקרימט געוואָרן. עס האָט געזאָלט זײַן אַזוי „וואָס פּעאַ־קער דער לערער, וואָס רײַכער ס'איז זײַן אייגענער אוצר פון וויסן אַלץ וויכטיקער וועט דער קלאַס בײַ אים לייענען. אַ מאָל קען אַפילו

אײן װאָרט פֿון אַ דערצײלונג אָדער אַ ליד זײַן גענוג אױסצופֿילן אַ גאַנצע שעה".

װי אַ רעאַקציע צום לײענען מיט דערקלערונגען איז געקומען דאָס דערציִערישע לײענען. דער צוגאַנג האָט מיט זיך פֿאָרגעשטעלט אַ העכערע מדרגה פֿון ליטעראַרישן אַנאַליז. די פּעדאַגאָגיק האָט דערפֿילט אין ליטעראַטור אַ גרױסן כּוח פֿון עטישער און עסטעטי־שער השפּעה אױפֿן מענטשן. די שול האָט געדאַרפֿט אױסנוצן די ליטעראַרישע שאַפֿונג װי אַ כּוח צו װירקן אױף דער פּערזענלעכקײט פֿון תּלמיד. דער ליטעראַטור־אַנאַליז האָט געדאַרפֿט העלפֿן אױפֿדעקן דעם תּמצית פֿון יעדן װערק און אים אױסנוצן כּדי צו פֿורעמען דעם כאַראַקטער און דעם קינסטלערישן געשמאַק פֿון קינד און יוגנט־לעכן.

די באַגרינדערס פֿון דערציִערישן לײענען זײַנען שאַרף אַרױס־געטראָטן קעגן פֿאָרמעלן און גענױען אַנאַליז. זײ האָבן קריטיקירט דאָס לײענען שטיקלעך און ברעקלעך, פֿראַגמענטן פֿון ליטעראַרישע װערק. זײ האָבן געפֿאָדערט פֿולע, פֿאַרענדיקטע קינסטלערישע שאַ־פֿונגען, װאָס זאָלן קענען װירקן אױפֿן תּלמיד עמאָציאָנעל. זײ האָבן געהאַלטן פֿאַר װערטפֿול נאָר יענעם אופֿן פֿון לײענען װאָס קען װירקן אױפֿן נשמה־לעבן פֿון קינדער. דער מאָטאָ פֿון די נײַע מע־טאָדיקערס איז געװען: גאַנצע, פֿאַרענדיקטע װערק, פֿראַגעס װאָס זײַנען דורכױס פֿאַרבונדן מיטן אינהאַלט פֿון דער שאַפֿונג, אָדער זײַנען אױפֿן צו פֿאַרטיפֿן דעם אײַנדרוק פֿון װערק, װאָס װײניקער פֿאָרמעלע דערקלערונגען און אַנאַליז.

ו

אין דער יידישער שול, דער עיקר אין אײראָפּע, איז אַרײַנגע־דרונגען דער גײַסט פֿון דערציִערישן לײענען, אָבער אָן זײַנע עקס־טרעמע און ניט־דערגרײכלעכע פֿאָדערונגען, װי אָפּצושאַפֿן כרעס־טאָמאַטיעס און אױסמײַדן דערקלערונגען.

סוף כּל סוף זײַנען דאָך אױך קורצע דערצײלונגען און לידער אין תּוך גאַנצע און פֿולע װערק, בשום אופֿן ניט קײן פֿראַגמענטן. דערקלערונגען און פֿראַגעס װידער זײַנען נײטיק אין דער אָנהײב־שול פּשוט כּדי די קינדער אָפּצוגעװױנען פֿון ניט־קריטישן לײענען.

דאָס לייענען און אַנאַליזירן לענגערע ווערק, ביכער איז מעגלעך ערשט אין לעצטן יאָר פֿון דער אָנהייבשול אָדער ערשט אין מיטלשול.

דאָס דערציִערישע לייענען איז אין דער ייִדישער שול געוואָרן אַ לייענען מיט דערקלערונגען. אָבער, מיט אַ באַזונדערן אונטער שטרײַכן פֿון עטישע און סבֿיבֿה-פּראָבלעמען. דער סאָציאַלער מאָטיוו פֿון דער ייִדישער שול האָט געפֿונען אַן אויסדרוק בײַם לייענען. דאָס דערציִערישע לייענען אין זײַן באַנײַטער פֿאָרעם האָט גוואַלדיק דערהייבן דעם ליטעראַרישן אַנאַליז; מענטשלעכע מעשׂים, אַנט־שיידונגען, רעכט און אומרעכט האָט מען אַרויסגעהויבן ווי עיקר־מאָמענטן בײַם לייענען און אָפּשאַצן דאָס ווערק. אָבער אויך דער מעטאָד האָט זיך ביסלעכווײַז אַרויסגעוויזן ווי אַן איינזײַטיקער ווען מען האָט גענומען ליטעראַטור צו פֿיל צו סאָציִאָלאָגיזירן.

ווי אַן אויסבעסערונג איז געקומען דאָס ל י ט ע ר אַ ר י ש־ק י נ ס ט ל ע ר י ש ע ל י י ע נ ע ן. דאָס איז געווען אַ פּרואוו צו שטעלן דעם טראָפּ אויף דעם וואָס דאָס ווערק אַליין פֿאַרמאָגט, אויף געשטאַלטן, כאַראַקטערן, בילדער פֿון סאָציאַלן שטייגער, אויף שטימונגען און שילדערונגען פֿון דער מענטשלעכער טבֿע.

פֿון אַ דערציִערישן שטאַנדפּונקט איז די עיקרדיקסטע זאַך די ע כ ט ע איבערלעבונג. די גוואַלדיקע קראַפֿט פֿון קינסטלע־רישער שאַפֿונג איז די גײַסטיקע הנאה וואָס זי פֿאַרשאַפֿט דעם מענטשן.

אָבער דער צוגאַנג צום ווערק מוז זײַן אַן אַקטיווער, אַ שעפֿע־רישער. „מ'מוז זײַן אַ שותּף למעשׂה בראשית, אויב מען וויל פֿאַר־נעמען גאָטס אָדער אַ מענטשנס שאַפֿונג. מען מוז אַרײַנלייגן אַ חלק אין דער שותּפֿות... לייענען הייסט זײַן גײַסטיק אַקטיוו... מען מוז תּופֿס זײַן יענעמס כּוונה, יענעמס פֿאַנטאַזיעס. און דאָס קען מען ניט אַנדערש, סײַדן מען איז אַליין פֿעאיק און אויפֿגעלייגט צו דענקען און צו פֿאַנטאַזירן" (ש. ניגער).

די אינטעגרירונג פֿון אייגענער לעבנס-דערפֿאַרונג מיט דער וועלט וואָס דאָס קינסטלערישע ווערק האָט אויפֿגעדעקט איז די כּוונה פֿון ליטעראַרישן אַנאַליז פֿאַר קינדער און יוגנטלעכע.

די גרעסטע ברכה איז די פֿעאיקייט צו זען דעם „איך" אין דעם „דו", דערפֿילן די מענטשלעכקייט פֿון אַנדערע מענטשן, זייער נאָענט־קייט, אייגנקייט.

אידענטיפיצירונג איז אַ גרונטיקער מאָראַלישער אַקט; צו זען די מענטשלעכקייט פון אַנדערע איז דער אָנהייב פון אַן עטישן לעבנס-באַנעם. דער באַנעם קען ניט זײַן נאָר אַ קאָלעקטיווער, געגערט נאָר פון פֿאָלקסשטייגער, סבֿיבֿה, ער מוז אויך זײַן אַ יחידי-שער, פֿאַראַנקערט טיף, טיף אין דער נשמה.

ז

די נײַע יידישע שול האָט פון אָנהייב אָן פֿאַרשטאַנען די גרויסע אַחריות פון ליטעראַטור-לימוד. נאָך אין 1920 האָט ח. ש. קאַזדאַן געשריבן:

„לערנען לייענען הייסט — זען, אַז דאָס קינד זאָל זיך אויס-לערנען הנאה האָבן פון לייענען, זיך קענען דורכדרינגען מיט די געפילן און געדאַנקען, וואָס זײַנען אַרויסגעזאָגט אין די גע-דרוקטע שורות, זײַן בכּוח צו שעפּן פון דעם דאָזיקן קוואַל מוט און לעבנס-לוסטיקייט, גליק און אידעאַלן.

אויסלערנען לייענען — הייסט מאַכן פֿעאיק דעם תּלמיד זיך צו באַהעפֿטן מיט דער נאַציאָנאַלער קולטור און איר סבֿיבֿה, זיך פילן אַלס טייל פון גרויסן נאַציאָנאַלן כּלל, זיך פילן אַלס מיט-אַרבעטער און מיטטוער פון פֿאָלקס-קיבוץ און זײַנע שאַפֿונגען.

אויסלערנען לייענען — דאָס באַטײַט מאַכן פֿעאיק דעם תּלמיד צו שעפּן פון געדרוקטן וואָרט נײַע אוצרות פון ידיעות און קענטעניש, האָבן אינעם בוך אַ געווער פון זעלבסט-אַנטוויקלונג און זעלבסטבילדונג*).

וואָס איז די מעטאָדאָלאָגיע פון אַזאַ צוגאַנג צו ליטעראַטור? וואָס איז די עובֿדא פון לערער?

דעם לערערס אויפֿגאַבע איז אַ פֿאַרשיידענע: ער דאַרף קענען אָרגאַניזירן דעם לימוד, מונטערן און באַגײַסטערן. ער דאַרף אַליין קענען אַנטציקט ווערן פון דעם וואָס איז שיין און ווערטפֿול אין דער ליטעראַטור. זײַן ענגערע אויפֿגאַבע בײַם ליטעראַ-רישן אַנאַליז איז אָבער העלפֿן שטעלן ריכטיקע פֿראַ-געס, וואָס זאָלן צו נוץ קומען די קינדער בײַם אויסדרן, אָרגאַני-

*) קאַזדאַן אין „די נײַע שול", נומ' 2-1, ווילנע, 1920.

זירן זייערע אייגענע אויסדרוקן און געדאַנקען. אויסםדרן מיינט ניט אויפֿכאַפּן נאָר אַן איינציקן פּרט, נאָר זען די פּילאַרטיקייט, די גאַנצקייט און דעם תּמצית פֿון דער שאַפֿונג.

ווי אַן אַקט פֿון אינטערפּרעטאַציע איז וויכטיק דאָס גוטע, עכטע פֿאַרלייענען פֿון לערער. ער קען דורכן אַקט פֿון פֿאַרלייענען אינטערפּרעטירן, אויפֿקלערן און געבן באַטײַט, די עלעמענטן וואָס זײַנען דער תּמצית פֿון דער שאַפֿונג. דער ערשטער פּירוש איז ניט קיין ווערבאַלער, אינטעלעקטועלער, נאָר אַן עמאָציאָנעל-קינסטלערישער.

ח

אין דעם גאַנצן גאַנג פֿון אינטערפּרעטאַציע טאָר ניט זײַן קיין אַרויפֿגעצוואונגנקייט. די קינדער וועלן ווידערשפּעניקן אָדער דורך דעם וואָס דעם לערערס רייד וועלן זיי בלײַבן פֿרעמד, ניט אייגן, אָדער דורך דעם וואָס זיי וועלן דעם לערערס תּורה אויפֿנעמען, אָבער ניט אינטעגרירן. מענטשן קענען נאָר פֿון אייגענעם דערפֿאַרן, טראַכטן, איבערלעבן עפּעס, אינטעלעקטועל אָפּלערנען.

דער כּלל איז גילטיק אויף אַלע מדרגות, ניט נאָר אויף די העכערע. אַן אמתער פֿרײַהייט וועט בײַ די קינדער געשאַפֿן ווערן די געוואוינהייט פֿון אינטעלעקטועלער און עמאָציאָנעלער ניט-אויפֿריכטיקייט.

ערשט אויפֿן גרונד פֿון זײַנע אייגענע לעבנס-דערפֿאַרונגען, דראַנגען, רעיונות, נעמט דער יחיד פֿאַרשטיין זײַנע קאָנפֿליקטן, שאגותן, גליק און אומגליק און קומט שפּעטער צו אַ נײַער אינטעגראַציע פֿון זײַן פּערזענלעכקייט. דער מאָמענט איז כאַראַקטעריסטיש פֿאַר יעדן אמתן לערנען, פֿאַרשטיין און גײַסטיקן שאַפֿן.

אויך בײַם לייענען און געניסן קינסטלערישע ליטעראַטור קומט אָפֿט פֿאָר אַ נשמה-קאַטאַרסיס; מיר דערזעען די וועלט, ס'לעבן, זיך אַליין אין אַן אַנדער ליכט; וואָס עס איז געווען טונקל און אומקלאָר ווערט מיט אַ מאָל העל באַלויכטן מיט אַ נײַעם אינעווייניקסטן שײַן. שטיקער לעבן ווערן באַהאַפֿטן. וואָס איז געווען פֿאַרהוילן פֿון אונדז אַליין קומט אַרויס אויפֿן אייבערפֿלאַך.

ט

אַן אויסגעצייכנטע סומירונג פֿון די נײַע מעטאָדן פֿון באַהאַנדלען אַ ליטעראַריש ווערק אין שול האָט אונדז געגעבן ח. ש. קאַזדאַן אין זײַן מעטאָדיק פֿון דער יִדישער שפּראַך. שרײַבט ח. ש. קאַזדאַן:

„פֿאַראַן לערערס, וואָס טוען מיסברויכן מיט זייער אופֿן שטעלן פֿראַגעס, זיי באַנוצן בעיקר פֿראַגעס ריין מעכאַנישע, ווײַל דאָס איז דער וועג פֿון לײַכטסטן ווידערשטאַנד, דאָס זײַנען פֿראַגעס וואָס פֿאָדערן סײַ מצד דעם לערער, סײַ מצד דעם שילער די קלענסטע אָנשטרענגונג. און אַזעלכע מיני פֿראַגעס זײַנען ס׳רוב אויך „אונטערזאָגנדיקע”. אַזאַ לערער פֿרעגט ווי אַן אויטאָמאַט: ווי אַזוי האָט געהייסן דער העלד (דאָס יִנגעלע?) וואוהין איז ער געגאַנגען? און וואָס האָט ער שפּעטער געטאָן? האָט ער באַקומען די שטראָף? אין וואָס איז באַשטאַנען די שטראָף? האָט ער פֿאַרדינט די שטראָף?

„פֿאַרשטייט זיך, אַזעלכע מיני פֿראַגעס ווירקן אויף די קינדער שעדלעך. זיי מאַטערן אוים די שילערס, זיי צווינגען זיי אויפֿהערן אַליין צו טראַכטן, זיי טעמפּן אָפּ זייערע אויפֿריכטיקע איבערלעבונגען...

„אין דער אמתן אָבער דאַרף דער מאַטעריאַל אויסגעשעפּט ווערן דורך אַקטיווע, שעפֿערישע פֿראַגעס. בעסער — ווייניקער און מער אַלגעמיינע פֿראַגעס, וואָס שטרעבן אַרײַנצודרינגען אין קינסטלערישן מהות פֿון ווערק...

„זאָלן דאָס זײַן גרונט־פֿראַגעס, קנופּ־פֿראַגעס. און זאָלן די פֿראַגעס ניט גיין ׳פֿון די טיילן פֿון גאַנצן׳, נאָר זײַן צוגעפּאַסט גלײַך צום ס וף, דאָרט וואו עס געפֿינט זיך דער קולמינאַציע־פּונקט פֿון דער דערציילונג, דער צענטראַלער פּונקט, וואָס צוליב אים איז דאָס גאַנצע פֿאַריקע אייגנטלעך פֿאַרגעקומען.

„דאָס וועלן, למשל, זײַן אַזעלכע פֿראַגעס: פֿאַר וואָס האָט ער דעם און דעם אויסגעקליבן אַלס הויפּט־העלד? האָט איר געהערט, געלייענט אַ מאָל אַן ענלעכע דערציילונג? וואָסערע ערטער (שטעלן) זײַנען דאָ די שענסטע? וואָס פֿאַר אַ בילד וואָלסטו אויסגעמאָלן צו דער דערציילונג? ווער פֿון די באַשריבענע מענטשן געפֿעלט דיר צום בעסטן? איז עס אַ פֿריי־

לעכע אָדער אַ טרויעריקע געשיכטע? וואָלסטו געקענט צו־טראַכטן אַן אַנדער סוף? אַ נו, פּרוּווּ.

„וואָס נוגע שווערע ווערטער און אויסדרוקן, פֿאָדערן זיך אַזעלכע פֿראַגעס: טראַכט צו אַליין אַ זאַץ מיטן זעלביקן וואָרט! וואָס פֿאַר אַן אַנדער וואָרט קען מען צו דעם זעלביקן באַגריף באַנוצן? טראַכט צו אַ זאַץ! געדענקט איר, וואו מיר האָבן שוין געטראָפֿן אַזאַ וואָרט, אויסדרוק?

„מיט יעדן קלאַס ווערט, נאַטירלעך, דער אינהאַלט פֿון די פֿראַגעס און דער אופֿן פֿון באַאַרבעטן דעם מאַטעריאַל — אַלץ מער פֿאַרטיפֿט, אַלץ רײַכער. עס ווערט אַרײַנגעפֿירט דער באַ־גריף ‚העלד', מען פֿאַראינטערעסירט די קינדער אַלץ מער מיטן אויטאָר און זײַן פּערזענלעכקייט, זײַן ביאָגראַפֿיע און צײַט, זײַנע קינסטלערישע אייגנשאַפֿטן. עס קומען אַזעלכע פֿראַגעס־אויפֿגאַבעס: ווי וואָלסטו געהאַנדלט אין דעם פֿאַל? האָט דער שרײַבער גוט געטאָן וואָס ער האָט ‚אויסגעטראַכט' אַזאַ סוף? לאָמיר צוגעבן אין דער מיט נאָך איין קאַפּיטל? האָסטו אַמאָל ענלעכס איבערגעלעבט? לאָמיר אויפֿשטעלן די ביאָגראַפֿיע פֿונעם העלד — ביז דער געגעבענער געשעעניש, און נ אָ ך איר, זײַן סבֿיבֿה און חבֿרים!

„שפּעטער קומט דער פֿאַרגלײַך־מעטאָד: די זעלביקע טע־מע האָבן מיר בײַ אַ צווייטן שרײַבער, ווער האָט דאָס שענער דערציילט? וועלכער העלד איז סימפּאַטישער? ווען נאָך דערציילט אונדז דער העלד? וואָס פֿאַר אַ געדיכט פּאַסט זיך צו דער דערציילונג, געשעעניש? פֿאַר וואָס האָט דער העלד אַזוי פֿאַרענדיקט, און יענער — אַנדערש? ווײַז אָן אַלע שטעלן אין ווערק, וועלכע האָבן אַ שײַכות צו דער כאַראַקטעריסטיק פֿונעם העלד" *).

לייענען פּאָעזיע באַשאַפֿט ספּעציעלע שוועריקייטן. בײַם לייע־נען איז ניט מעגלעך קיין איין־ און איינציקער־צוגאַנג. פֿאַראַן לידער וואָס איין־איינציק איבעריק וואָרט וועט נאָר שטערן דער שטימונג. אַנדערע לידער אָקעגן מוז מען צוגרייטן, שאַפֿן צו ערשט די פּאַסיקע אַטמאָספֿערע אַרום זיי.

---

*) ח. ש. קאַזדאַן. מעטאָדיק פֿון יידישער שפּראַך, ז"ז 53-54.

אָפּט מאָל איז אָפּילו נייטיק צו דערציילן אַ שפּאַר ביסל פון דעם וואָס דאָס ליד פאַרמאָגט, כּדי צו זעטיקן דעם קינדערשן יצר הרע נאָך קאָנקרעטקייט און פאַרשטענדלעכקייט און געבן די קינדער אַ מעגלעכקייט בעתן לייענען נאָר הנאה צו האָבן פון דער דיכטערישער קונסט.

דאָס לייענען גופא איז ניט אַלע מאָל פון זעלביקן מין. פאַראַן לידער וואָס ווערן קלאָר ערשט דעמאָלט ווען זיי ווערן געלייענט אין כאַראַקטער, און אַ מאָל מוז דווקא די פּאָעטישע פאָרעם פון ליד דאָמינירן. דאָס פּשוטע לייענען איז דעמאָלט דאָס איינדרוקספולסטע.

בכלל מוז דער לערער געדענקען אַז ביים לייענען איז דאָס לייענען די כּוונה. וויסן, אינפאָרמאַציע, זיינען וויכטיק אָבער נאָר כּדי אויפצוקלערן, באַרייכערן און שטייגערן די ווירקונג, דעם עפעקט פון געלייענטן. די פראַגע איז קיין מאָל ניט: וואָס האָסטו געלערנט? נאָר, ווי האָט דאָס ליד געווירקט אויף דיר?

לייענען אַ ליד נאָר אַן איינציק מאָל איז בפירוש ניט גענוג. עס איז דורכויס נייטיק צו לייענען אַ צווייט מאָל און אפשר אַ דריט מאָל... פאַרשטייט זיך, מאָטיווירט! קינדער אַליין דערפילן אָפּט אַז ס׳איז נייטיק מער ווי איין מאָל צו הערן אַ גוט ליד. קינדער הייבן אָן צו דערפילן, אַז דער בעסטער אופן אַנדערש צו פאַרטייטשן איז אַנדערש צו לייענען*).

---

*) „פּאָעזיע, שרייבט ש. ניגער, האָט אין זיך ניט די באַשטימטקייט און פעסטקייט וואָס איז דאָ אין דער פּראָזע... פּאָעזיע ווערט אויפגענומען פון יעדן אויף אַ באַזונדערן אופן. אַן עכט פּאָעטיש ווערק ... איז רייך אין אומענדלעכע ענדערונגען ... אין אַ גוטער פּאָעמע, ווי אין יעדן אמתן קונסט-ווערק, קענען מיר דערפאַר יעדן מאָל, ווען מיר לייענען עס, פילן גאָר אַן אַנדער טעם ... פּאָעטישע ווערק זיינען פאַר אונדז ווי תּפילות פאַן אַן אמת פרומען. ער זאָגט זיי יעדן טאָג מיט אַ נייער כּוונה, מיט אַ נייער פרישקייט".

א ו י ס פ י ר

די פּעדאַגאָגישע אויספירן זײַנען גאָרניט אַזוי אײנפאַך און גאָרניט אַזוי גרינג צו מאַכן. מקיים צו זײַן זײ איז אַוודאי און אַוודאי שווער. זײ פאָדערן אַ נײַעם אײַנשטעל מצד דעם לערער, אַן אַנדער געמיט. און דאָך איז אין דער אַרבעט פון יעדן עכטן לערער פאַראַן שוין דער קערן פון יענער אַקטיווער שעפערישער באַציאונג צום לייענשטאָף; די מעגלעכקייט צו האָבן א ל ע ר ל י י צוגאַנגען, מאָסן און קריטעריעס; האָבן אַן אַנדער געמיט פאַר דיכטונג און אַן אַנדער געמיט פאַר פּובליציסטישער אָדער װיסנשאַפטלעכער פּראָזע. נ י ט פ אַ ר מ ו ח ן װ אָ ס ג ע ה ע ר ט ד ע ר מ מ ש ל ה פ ו ן ג ע פ י ל; צו קענען הנאה האָבן פון שאַפונגען װאו דאָס לעבן איז רוי, נאַטוראַליסטיש, אָבער אויך פון אַ װעלט װאָס האָט איידלקייט און תמימות, צו זען דעם נ ס ת ר װי אויך דאָס בולט רעאַליסטישע.

נאָר מיט דעם געפיל פון דער גרויסער שליחות, װאָס ליטעראַטור האָט אין לעבן, איז מעגלעך די שווערע עקשנותדיקע אַרבעט פון לערער װאָס װיל פאַרפלאַנצן שיינקייט, נשמהדיקייט אין לעבן פון קינד.

דער לערער איז װי דער דיכטער און דער שריפטשטעלער ד ע ר מ ע נ ט ש פ ו ן ד י „ש װ אַ ר צ ע פ י נ ט ע ל ע ך״. ער װייס די סודותדיקייט, די גרויסע כוונה, און דעם װאונדער זייערן. און דערפאַר װעט ער די „שװאַרצע פינטעלעך״ אַליין, די פעאיקייט פון מענטשן צו פאַרצייכענען געדאַנקען, זייער כישוף און כוח אין אונדזער לעבן ריכטיק אָפּשאַצן *).

נאָר דער טיפער באַוואוסטזײַן פון קולטור, נאָר די גרויסע געטרײַשאַפט צו מענטשלעכע שטרעבונגען און די געבענטשטע פעאיקייט פאַרוואונדערט צו װערן פון די אויסשטראַלונגען פון מענטשלעכן גײַסט, נאָר זייער קראַפט איז בכוח צו שטאַרקן אונדזער נאַציאָנאַלע קולטור. אין אַ סביבה פון מהיכא־תיתידיקייט קען קיין שום קולטור ניט געדײַען.

---

*) ד״ר מ. װײַנרײַך: די שװאַרצע פינטעלעך, װילנע, 1939.

די „שוואַרצע פינטעלעך" האָבן דעם כּוח אויפֿצואוועקן אין מענטשן זײַן בענקשאַפֿט נאָך אַ וועלט וואָס איז פֿרײַער און גערעכ־טער. זיי האָבן אַליין ניט איין מאָל דורכגעפֿירט אַ רעוואָלוציע אין מענטשלעכן לעבן, מאַכנדיק אומרואיק די מענטשלעכע נשמה. זיי האָבן געלערנט צו זײַן אומצופֿרידן, צו בענקען; זיי האָבן פֿאַראייניקט תּאָלק און יחיד, דעם מענטשן און די וועלט, זיי האָבן אין לעבן פֿון אונדזער אייגן פֿאָלק דערהייבן זיך צו דער מדרגה צו קענען וועקן די העכסטע קדושה.

לייען־מאַטעריאַל

מיר ברענגען ניט קיין רשימות פֿאַר די קלאַסן „א" און „ב". דער פּאַסיקער מאַטעריאַל איז אויפֿגעזאַמלט אין די לערנביכער. פֿרישער מאַטעריאַל ווערט געדרוקט פֿון חודש צו חודש אין דער „קינדער־צײַטונג" און אין „קינדער־זשורנאַל".

אין דער שול־ביבליאָטעק דאַרפֿן זיך געפֿינען אַלערליי אַנהייבערס און עקזעמפּליאַרן פֿון פֿאַרשיידענע סעריעס לערנביכער פֿאַר די ערשטע צוויי יאָר.

ליטעראַטור קען מען אַנהייבן לערנען ערשט דאָס צווייטע האַלבע יאָר אין קלאַס „ג".

דער הויפּט־לייען־מאַטעריאַל פֿאַר קלאַס „ג" איז אויפֿגעזאַמלט אין צווייטן טייל: מײַן שפּראַכבוך" און אין „דאָס ייִדישע וואָרט". די לעצטע כרעסטאָמאַטיע איז באַשטימט פֿאַר קלאַס „ד".

דער מאַטעריאַל פֿון דער רשימה ווערט אײַנגעטיילט אין דרײַ טיילן:

א] אַגדות און פֿאָלקס־מעשׂיות, זיי שטעלן מיט זיך פֿאַר אַ גרינגן און לעבעדיקן מאַטעריאַל פֿאַרן קינד. דער אינהאַלט איז דורכויס אַ ייִדיש־נאַציאָנאַלער.

ב] פֿון דער קינדער־ליטעראַטור, דאָס זײַנען ס'רובֿ מעשׂיות פֿון קינדער־לעבן, געשריבן רעאַליסטיש און מיט הומאָר.

ג] פֿון דער ייִדישער ליטעראַטור, אַ קלייִנער אָפּקלײַב שאַפֿונגען, געשריבן ניט דווקא פֿאַר קינדער, דער ערשטער אַרײַנפֿיר אין דער ייִדישער ליטעראַטור.

די אײַנטיילונג בײַם לערנען מוז, פֿאַרשטייט זיך, זײַן אַן אַנדערע ווי אין דער רשימה. מען קען ניט פֿאַר קינדער ברענגען צו פֿיל פֿון דעם זעלבן מאַטעריאַל. פֿאַרשיידנקייט און ניט אײַנאַרטיקייט מוז זײַן דער כּלל. די לערנביכער גיבן אַ געוויסע אײַנטיילונג לויט טעמעס, וואָס מען קען נאָכגיין: דער לערער קען אויך אַליין, ווען נייטיק, איבערגרופּירן דעם שטאָף.

דער אונטערשייד צווישן ליטעראַטור און קינדער־ליטעראַטור איז ניט אַלע מאָל קיין קלאָרער. י. ל. פּרץ האָט געשריבן די ראַפֿינירטסטע פּראָזע און אויך... קינדער־לידער. טייל דיכטערס פֿאַרמאָגן לידער וואָס זײַנען צו תּוכיק אַפֿילו פֿאַרן לעצטן קלאַס און אויך זייער גרינגע לידער וואָס קינדער פֿון „ב" און „ג" קענען לייענען. טייל דיכטערס, צוליב דער באַזונדערער קאָנצענטרירטקייט און אײַגנאַרטיקייט פֿון זייער שאַפֿן, זײַנען ניט צוטריטלעך אָדער כּמעט ניט צוטריטלעך פֿאַר קינדער. זייערע ווערק וועלן מוזן קומען אין די מיטלשול־קלאַסן, ווי דאָס רובֿ ווערק פֿון אונדזערע קלאַסיקערס און מאָדערנע שרײַבערס. מנחם, א. י. גלאַטשטיין, א. צייַטלין, י. י. זינגער געהערן צו דער קאַטעגאָריע שרײַבערס. די שול מוז אָבער געפֿינען מיטלען וואָס פֿריער אויפֿצונעמען זייערע ווערק, ווארעם דורך זיי וועט די יוגנט קומען אין באַריר מיט אונדזער נײַעם געמיט, וואָס די שאַפֿונגען פֿון פֿריִערדיקן דור דיכטערס וו. מ. ראָזנפֿעלד און ש. פֿרוג האָבן ניט אָפּגעשפּיגלט.

פֿון טייל דיכטערס ווי ה. לייוויק, א. סוצקעווער, חיים גראַדע איז מעגלעך צו נעמען איינציקע שאַפֿונגען.

די רשימות דאַרף מען בכן באַטראַכטן נאָר ווי אַן אַרײַנפֿיר צו דער יִדישער ליטעראַטור. די ערשטע העלפֿט פֿון דער רשימה גיט מאַטעריאַל, אויף וועלכן די קינדער זאָלן זיך לערנען געלויפֿיקער צו לייענען. דער אינהאַלט איז אַ קינדעריש־פֿריידיקער. די צווייטע העלפֿט פֿאַרמאָגט דערציילונגען און לידער וואָס עס איז מעגלעך אויפֿצונעמען מיט די תּלמידים פֿון „ג".

אַגדות און פֿאָלקס־מעשׂיות

צוויי ברידער
יוסף דער שבת־היטער
תּורה איז די בעסטע סחורה
אַ ביסל שטרוי
דער קלוגער משפּט
דער זאַטער גלייבט ניט דעם הונגעריקן
דער משפּט מיטן ווינט

שבת שירה פֿייגעלעך
אויף יענער זײַט סמבטיון
די שריפֿט אויף דער וואַנט
צוויי געפֿאַנגענע
דער כּוח פֿון אמת
דער טײַערסטער אוצר
דער אָרעמער ברודער און שלמה המלכּם קלוגע רייד

דאָס וואונדערלעכע פֿײַפֿל
די דרײַ פֿוילערס
דער אָרעמאַן און דער דלות
אליהו הנבֿיאס כּוס
דער קיניג און זײַן זון
הללס ליבע צו תּורה
רחל און עקיבֿא
דער עפּלבוים און דער רויזן־שטרויך
דער פֿוקס און דער וואָלף
אַ סך און ביליק

ביכער פֿאַר קינדער

די לערנביכער האָבן אויסגענוצט אַ שפּאָר ביסל פֿון דער קינדער־ליטעראַטור וואָס איז פּאַסיק פֿאַרן דריטן לערניאָר. מיר וועלן ברענגען ווי אַ צוגאָב אַ צאָל ביכער אין וועלכע מען קען געפֿינען פּאַסיקן שטאָף. די רשימה שעפּט בשום אופֿן ניט אויס אַלץ.

„אַדאַם לידער־בוך" פֿון אפֿרים אויערבאַך. אויך די קליינע נאָוועלע „דרײַ ריזן".

„וואונדער איבער וואונדער" פֿון מאַני לייב.

„גוטמאָרגן" פֿון י. גויכבערג, די פּאָעמע „חנוכּה" און אַנדערע לידער.

„יִנגעלע רינגעלע" פֿון לעאָן עלבע און אויך די מעשׂיות: לעמעך מיטן רעגן־שירעם, לשנה־טובֿה, בענים זיידע מאַכט אַ סוכּה, די מעשׂה פֿון פּורים און אַנדערע.

„פֿייגל אין דער לופֿטן" פֿון שמואל צעסלער. די לידער: ציג און וואָלף; האָט די רויז דעם קאָפּ פֿאַרבויגן; נישט צו גלייבן; די באָבע און די אייניקלעך; אַלע אינדערפֿרי; ס'איז גרינג צו זײַן אַ לערער; אַ פֿידלער; וויל איך אויך אַזוי.

„הימל און ערד" פֿון שמואל צעסלער. די לידער: יציאת מצרים; אליהו הנבֿיא.

„פֿון גאַנצן הארצן" פֿון ש. צעסלער. דאָס ליד „חנוכּה־שפּיל".

„טאָלי און טאָבי" פֿון י. מעצקער. די קאַפּיטלען: אַ שטוב אין פֿעלד; אין וואַלד; טאָלי באַגעגנט טאָבין; טאָלי שלאָפֿט

ניט; טאָלי קלאַפּט אין טאָבים פֿענצטער; פֿאַרלייענען: לופּו און יעקבֿ [אָפּגעדרוקט אין „אונדזער וואָרט"].

„מ ע שׂ י ו ת פֿ אַ ר י ו נ ג װ אַ ר ג" פֿון יעקבֿ קריפּליאַק. פֿאַרלייענען אָדער דערציילן: ווײַס און שוואַרץ, די סעריע מעשׂיות וועגן וואָן־קאַרטלאַנדט פּאַרק; פֿאַרבלאָנדזשעט.

„ד אַ ב ע ל ע" פֿון ש. וואַסערמאַן. די לידער: אונדזער שול; ביכער; יונגע בויערס; שלום עליכם; דעם נעגערס טרער.

דערציילונגען פֿון ז. וואַסערצוג. די דערציילונגען: ברילן; וואָס קינדער ווילן זײַן, און אַנדערע.

אַלערליי זאַמלונגען פֿון ליטמאַן. די דערציילונגען: די פֿייגל ווילן ניט זינגען; משה גיך; די פֿוילע שילערין, און פֿיל אַנדערע.

אַלערליי קליינע זאַמלונגען פֿון א. שינדלער. ייִדיש; דאָס קינד און דאָס פֿייגעלע; דער חלום פֿון אַ שניידער.

מ ע שׂ י ו ת פֿון נפֿתּלי גראָס. למשל, דער אָרעמער ברודער און שלמה המלכּס קלוגע רייד [פֿאַרלייענען].

„י י ִ ד י ש ע ק י נ ד ע ר" פֿון קאַדיע מאָלאָדאָווסקי. אַ מאַנטל; עפּעס דעם טויער; שיכעלעך; אַ מעשׂה מיט אַ וואָלף און אַנדערע לידער.

„ד י ג י ל ד ע ר נ ע פּ אַ װ ע". לידער און פּערזן צונויפֿגעשטעלט פֿון י. גויכבערג.

„ל י כ ט י ק ע מ י נ ו ט ן" פֿון נחום יוד.

„ע מ י ל א ו ן ק אַ ר ל" פֿון יעקבֿ גלאַטשטיין [פֿאַרלייענען קאַפּיטלען].

„ד אַ ס ק ל ו ג ע ש נ ײַ ד ע ר ל" פֿון ש. סײַמאָן.

„ש מ ע ר ל נ אַ ר" פֿון ש. סײַמאָן.

„מ ע שׂ י ו ת פֿ ו ן ב ר א ש י ת" געזאַמלט און צונויפֿגעשטעלט פֿון חיים שויס.

„פֿ ו ן ג ל ו ת ב ב ל ב י ז ר ו י ם" פֿון ב. י. ביאַלאָסטאָצקי. מיט אַ היסטאָרישן אַרײַנפֿיר און דערקלערונגען פֿון חיים שויס.

לידער און דערציילונגען

י. ל. פּרץ

האָק און גלייב
אין ערגעץ לאַנד
דער קונצן־מאַכער
[פֿאָרלייענען,
דערציילן]
די דין תּורה מיטן ווינט
דער אָרענדאַר
דער אוצר

שלום עליכם

פֿון בוך „מאָטל
פּייסי דעם חזנס"
איך און דאָס קעלבל
מיר איז גוט איך בין אַ יתום
פֿון די דערציילונגען
חנוכּה געלט
אליהו הנבֿיא
דרײַ קעפּלעך
[פֿאָרלייענען,
לייענען אַליין
אין דער היים]
דאָס מעסערל

א. רייזען

לידער:
ווען כ'צינד די ליכטלעך
אָן די אַכט
דאָס געבעט
שבֿועות
ביימער
צום העמערל
מאַמעס

שנייען

אין אַ טאָג פֿון רעגן
דערציילונגען:
מײַנע ערשטע לידער
די מאַמע גייט אין דער
„לײַברערי"
[פֿאָרלייענען אָדער
דערציילן]
די נײַע לאַטע
ווען עסט די מאַמע
פֿאַרשפּעטיקט
רייזעלע

מאַני לייב

ייִדיש
דאָס ליד פֿון ברויט
וואונדער
דער פֿרעמדער
די גזלנים
די נויט
בײַם ים
ייִנגל צינגל כוואַט

מאָריס ווינטשעווסקי

אין רעגן און אין קעלט

נחום יוד

יונגע פֿייגל
אין טעג פֿון פֿרילינג
אין אָוונט

ש. פֿרוג

דאָס ליד פֿון אַרבעט
דער שלחמנות־טרעגער
אַ חדר־מעשׂה
דער בעכער

יהואש

דער צויבערמאַן
קאָן איך ניט פאַרשטיין
ביַים בעטעלע

מאָריס ראָזענפעלד

מיַין יינגעלע
אונדזער שיף

מ. באַסין

די מידע שאַף

ה. לייוויק

וויגליד [געקירצט]
צוויי קינדער

ב. וואַרשאַווסקי

אויפן פריפעטשיק
דער בעכער

מ. ספּעקטאָר

אַ מילכיקע סעודה
אַ יתומס סדר

יעקבֿ פאַט

איין מאָל אין אַ חנוכּה
צוויי זיַינען געבליבן
אַ יידיש קינד מיט אַ צעטעלע
חנה די ליכטיקע
די גיבורים אין געטאָ
קאַפּיטלען פון בוך „הענעך"

לייען־מאַטעריאַל פאַרן קלאַס „ד"

דאָס הויפּט־בוך פאַרן קלאַס „ד" איז דאָס לערנבוך „דאָס יידישע וואָרט" פון ז. יעפרויקין און ח. בעז. דער אָפּקליַיב פון די דערציילונגען און לידער, וואָס געפינט זיך דאָרט דאַרף באַטראַכט ווערן פאַרן מינימום פון לימוד.

אין דער רשימה וואָס ווערט דאָ געבראַכט איז פאַראַן עפּעס מער ווי דאָס לערנבוך פאַרמאָגט. די איַינטיילונגען לויט טעמעס, וואָס דאָס בוך גיט, פּאַסט זיך מער ווי די איַינטיילונג לויט שריַיבערס.

די רשימה ווערט דאָ געגעבן בלויז צוליב באַקוועמלעכקייט. עס איז כּדאַי אָנצואוויַיזן וועלכע ווערק מען קען אויפנעמען ווי אַן אַריַינפיר צו דער יידישער ליטעראַטור; מער ווי אַן אַריַינפיר קען די אָנהייבשול, פאַרשטייט זיך, ניט געבן. טייל פון דעם ליטעראַרישן מאַטעריאַל, וואָס געפינט זיך ניט אין דער כרעסטאָמאַטיע, ווערט דאָ אויסגערעכנט מיט דער כּוונה אַז דער לערער זאָל אים פאַרלייענען פאַר די קינדער, אָדער אים אויסנוצן ביַי יום־טובֿ־פיַיערונגען, געדענק־טעג, ספּעציעלע געלעגנהייטן.

אין דעם פֿאַל האָט דער לערער צו טאָן ניט מיט אַ גאַנצן קלאַס, נאָר מיט איינציקע קינדער וואָס ער העלפֿט צוגרייטן. דאָס זײַנען ס׳רובֿ מער באַגאַבטע קינדער, וואָס קענען אויך בעסער ייִדיש. דער מאַטעריאַל קען בכן זײַן אַ שווערלעכער. אויך דער עולם איז בײַ די יום־טובֿ־פֿײַערונגען אַ געמישטער, עלטערן און קינדער.

אַ פּאָעטישע שאַפֿונג קען בײַ אַזאַ געלעגנהייט ווירקן אַפֿילו ווען ניט איטלעך וואָרט און ניט יעדער אימאַזש איז דעם יונגן צו־הערער פֿאַרשטענדלעך. אויב דער אַלגעמיינער סענטימענט איז נאָר קלאָר, אויב אַ היפּש ביסל פֿון ליד איז בדרך כּלל פֿאַרשטענד־לעך און דער אַלגעמיינער פּראָזע־זין איז אויפֿגעקלערט, וועט די קינסטלערישע ווירקונג זײַן אַ גאַנץ גרויסע.

בײַ פּראָזע־ווערק האַנדלט זיך אָפֿט מאָל נאָר אין דעם, אַז דער לערער זאָל גוט פֿאָרלייענען און בײַם לייענען פֿאַרגרינגערן; דער לערער וועט אויך מוזן געוויסע פֿראַגמענטן אויסלאָזן, ווענגן אַנדערע מאַכן אַ קורצן פּירוש, אָדער גאָר איבערדערציילן.

אוועקמאַכן מיט דער האַנט פּראָזע־ווערק בלויז דערפֿאַר ווײַל אין דער פֿולער קינסטלערישער געשטאַלט קענען זיי די תּלמידים אַליין ניט לייענען, איז באמת ניט רעכט. די קינדער דאַרפֿן גע־ניסן פֿון דער ייִדישער ליטעראַטור מער ווי זייער לייען־טעכניק דערלויבט זיי.

נאָר במשך פֿון יאָרן קענען די תּלמידים ווערן גוטע לייענערס, אָבער געניסערס און פֿאַרשטייערס פֿון דער ייִדישער ליטעראַטור, דאָס מוזן זיי ווערן אַ סך פֿריִער!

ווען דער פּראָזע־מאַטעריאַל איז גאָר שווער איז פּשוט נייטיק איבערצודערציילן; אמת, איבערדערציילן, אַזוי נאָענט צום אָרי־גינאַל ווי מעגלעך, אָבער דאָך מיט אַלע נייטיקע פֿאַרגרינגערונגען כּדי די קינדער זאָלן פֿאַרשטיין.

רשימה פֿון לייען־מאַטעריאַל פֿאַרן קלאַס „ד"

י. ל. פּרץ

אויב נישט נאָך העכער
זיבן גוטע יאָר
בײַם גוסס צוקאָפּנס
[צווייטע העלפֿט]
שלום בית
[פֿאַרלייענט]
אָדער דערציילן]
צוויי ברידער
דרײַ מחנות
[פֿאַרלייענט]
ניסים אויפֿן ים
[פֿאַרלייענט]
מיין ניט [פֿראַגמענט]
ס'איז גוט

אויפֿגענומען אין קלאַס „ג"

דער קונצן־מאַכער
אין ערגעץ לאַנד
דער אַרענדאַר
די דין תורה מיטן ווינט
האָפּ און גלייב

שלום עליכם

די פֿאָן
חנוכּה געלט
בײַם קעניג אחשורוש
[געקירצט]

אליהו הנבֿיא
דרײַ קעפּלעך
[געקירצט]
בערל אײַזיק
[פֿאַרלייענט]
פֿון „מאָטל פּייסי דעם חזנס"
די קאַפּיטלען:
וואָס וועט זײַן פֿון מיר
קוואַס
מיר פֿאַרפֿלייצן די וועלט מיט טינט
נאָכווייענישן פֿון דער טינט־פֿאַרפֿלייצונג
אין שאַפּ
מיר סטרײַקן
שלום עליכם ווענן זיך

א. רייזען

דערציילונגען:

דעם זיידנס זייגער
פֿאַרשפּעטיקט
דער קליינער מענטש מיטן גרויסן קאָפּ
רייזעלע
דער בוים [פֿאַרלייענט, געקירצט]
די פֿאַבריק [פֿאַרלייענט, געקירצט]
רייזעלע

לידער:
וועך העלפֿט
אַלץ וואָס לעבט
דאָס נײַע ליד
יעקבֿס חלום
אין די ווײַטסטע לענדער
אַ גיכער משיח
זיבן מיליאָן מענטשן
דער אורח בײַם סדר

ה. לייוויק
אונדזער חלום
אַ וויגליד
כּבֿוד געלע לאַטע
אייביק
מדבר קאַראַוואַנען
פֿון בוך „אין מאַידאַנעק
בין איך ניט געווען":
אונדזער פֿאָלק ווערט אויסגע־
קוילעט
סדר־נאַכט 1944 אין וואַרשע־
ווער געטאָ
גוואַלד, ייִדן, זײַט זיך ניט מיאש
אַ בריוו פֿון מײַן טאַטן ע"ה
דניאל גייט אין קריג
די שויבן פֿאַרמויערט
אויף די וועגן סיבירער [סאָל־
דאַטן, גייט מען זיך לאַנג]

י. אָפּאַטאָשו
דער סראַצקער רבֿ
אין די אָרעצאַ בערג
פּאַרטיזאַנער
רשעות
די מאַשין
געלעכערטע הויזן

מאַני לייב
אַ ליד פֿון אַ מאַמען
אליהו דער קנעכט
די באָבע
דער מאַי
בײַם ים
אַ וויגליד
אַ מעשׂה וועגן זיך
ייִנגל צינגל כוואַט
בלימעלעך, קרענצעלעך

אויפֿגענומען אין קלאַס „ג"
די נויט
דער פֿרעמדער
דאָס ליד פֿון ברויט
ייִדיש
וואונדער
גזלנים

מאָריס ראָזענפֿעלד
אונדזער שיף
מײַן ייִנגעלע
די מאַשין [דער סוועט־
שאַפּ] — קירצן
דער בלייכער אַפּרייטער
דער אָדלער
די נײַע צײַט
דער ערשטער מאַי [ערשטע
העלפֿט]
היסטאָרישע פּעקלעך
[פֿראַגמענט]
ירושלים
צום פֿאָלק [סאָנעט]
די חנוכּה־ליכט

דוד איינהאָרן

אַ וויגליד
ביטחון
משיח
עלילת דם [פֿראַגמענט]

שלום אַש

פֿון בוך „קיין אַמעריקע"
די קאַפּיטלען:
מאיר פֿאָרט קיין אַמעריקע
אַליין אין דער פֿרעמד
חנוכּה אויף אַ שיף קיין אַמעריקע
פֿון בוך „די פּישופֿמאַכערין פֿון לייענען אָדער איבערדערציילן די קאַפּיטלען]: העט ווייַט אַרוים אין סטעפּ; פֿאַרלוירן דעם טאָג; אַ שול! אַ שול! דאָס פּאָר פֿאָלק; גלות זלאַטשעוו.
פֿון בוך „די פּישופֿמאַכערין פֿון קאַסטיליע" [איינציקע קאַפּיטלען, למשל, די פֿאַרפֿלייצונג].

דערציילונגען:

אַ ייִדיש קינד
דער לעצטער ייִד [דערציילן]
חורבן ירושלים [צווייט געזאַנג, פֿאַרגרינגערן]

ה. רויזנבלאַט

פֿון בוך „אין שאָטן פֿון מייַן בוים": אַזאַ מין וואונדער־פֿויגל
פֿון בוך „פֿליגלען": גאָט פֿון אַבֿרהם

ש. פּרוג

זאַמד און שטערן
חנוכּה
אין אַ ווינטער נאַכט
ריין און ליכטיק איז דער הימל
די פֿאָן
אַרבע כּוסות [פֿראַגמענט]
דאָס ליד פֿון אַרבעט

אויפֿגענומען אין „ג"

דער בעכער
דער צויבערמאַן

יהואש

אַ יום־כּיפּור־מעשׂהלע
ליל שמורים
פֿרילינג־טרוים
משיח
פֿון תּהלים [איך האָב געוויינט אַ גאַנצע נאַכט]
דרייַ בעטלער
די למד וואָוו
די באָבע
די געפֿאַלענע העלדן [פֿאַרלייענען בייַ דער פּאַסיקער געלעגנהייט]
דער צענטער צום מנין

א. ראַבאָי

פֿון בוך „איז געקומען אַ ייִד
קיין אַמעריקע" די קאַפּיטלען:
דאָס באַקאַנטע פֿערדל
פֿון בוך „העררגאָלדנבאַרג":
נאָענט דער הימל,
ווײַסע הענט
[דעם פֿראַגמענט וואָס געפֿינט
זיך אין „דאָס ייִדישע וואָרט"
אונטערן נאָמען „דער ייִדי-
שער פֿאַרמער"]

חיים נחמן ביאַליק

גלוסט זיך מיר וויינען
בײַ נאַכט
צום פֿייגעלע [קירצן]
ציון [פֿראַגמענט]
אין שחיטה־שטאָט [פֿראַג-
מענט]
דאָס לעצטע וואָרט [פֿראַג-
מענט]
אַ פֿריילעכס [געקירצט]
ים־לידער
מײַן מאַמע זכרונה לבֿרכה

אַבֿיהם ליעסין

דער אייביקער ייִד
ייִדיש [פֿראַגמענט]
רבי עקיבֿא [רעציטירן]
יהודה בן בבֿא [רעציטירן]
חנובה־לידער

יעקב קרעפּליאַק

אַ לויב צו גאָט
שווארץ און ווײַס
די וועוועריקע פֿון וואַן קאָרט-
לאַנדט פּאַרק
געבן די קינדער אין האַנט דאָס
בוך „מעשׂיות פֿאַר יונגוואַרג"

יצחק קאַצענעלסאָן

פֿון בוך „דאָס ליד פֿון אויסגע-
הרגטן ייִדישן פֿאָלק":
אַ זינג [קורצער פֿראַגמענט]

י. י. שוואַרץ

צינד אָן דער מאַמעס בענטש-
ליכטער
אַמעריקע
פֿערציק ספֿר־תּורות
פֿון בוך „קענטאַקי" [פֿראַג-
מענט]

ש. טשערניכאָווסקי

מען זאָגט עס איז אַ לאַנד דאָ
איך גלייב

קאַדיע מאָלאָדאָווסקי

די דאַמע מיטן הינטל
די קליינע בריגאַדע
אַ מאַנטל פֿון אַ טונקעלן
געוואַנטל
אַ ליד צו מײַן היים [פֿון בוך
„דער מלך אַליין איז גע-
בליבן"]

אפֿרים אויערבאַך

אל מלא רחמים
אויף די ברעגן פֿון דער ווײַסל
[די ערשטע דרײַ און די לעצטע צוויי פֿערזן]
אויף די גלילער וויסטע וועגן
אונדזערע פֿעלדער און וועלדער
טרויבנשניט

ז. סעגאַלאָוויטש

קדיש [פֿון דער פּאָעמע „דאָרטן״
די פֿראַגמענטן 26, 28, 31, 32, 37]
מאַידאַנעק אַש [פֿון בוך „דאָרטן״]
אין חיפֿה [פֿון בוך „איצטער״]
ייִדיש

א. לעיעלעס

פֿון בוך „לידער און פּאָעמען״:
אַ ייִד אויפֿן ים [פֿראַגמענט]
אַ וויגליד
דער ייִדישער קאַראַוואַן

מלך ראַוויטש

פֿון בוך „67 לידער״
אַזוי זאָג איך קדיש צום יאָר־צײַט פֿון מײַן טאַטן

חיים גראַדע

פֿון בוך „פּליטים״ [בוענאָס אײַרעס, 1947]:
אַ נאָמען
ייִדיש [פֿראַגמענט]

ל. פֿײַנבערג

פֿון בוך „ייִדיש״

אליהו בחור
מאָרים ראָזנפֿעלד
שפּראַך פֿון שפּראַכן [פֿראַגמענט]
עברית
סידור ייִדיש [פֿראַגמענט]

א. סוצקעווער

די לערערין מירע [געקירצט]
אַ וואָגן שיך
אַ תּנך אַן אַמסטערדאַמער [פֿון ציקל לידער „עפּיטאַפֿן״]
עקזעקוציע
די בלײַענע פּלאַטן פֿון ראָמס דרוקערײַ [רעציטירן]
דער זקן [רעציטירן]

מ. פּאַקנטרעגער

פֿון בוך „אויפֿן שוועל פֿון טאָג״ [חיפֿה, 1946]:
בלויאינקער פֿויגל
רמת הכובֿש [די ערשטע צוויי פֿערזן]
רעגן
מיר

ב. י. ביאַלאָסטאָצקי

צום נײַעם יאָר
אין די פֿוסטריט פֿון דעם גלייביקן

פֿון „אונדזער ליד אין שפּאַניע"

שלמה אבן גבירול

מיין ליד

עלעגיע אויף זײַן פֿאָטערס טויט [פֿראַגמענט]
ייִדיש פֿון י. י. שווארץ

יהודה הלוי

ציון — ייִדיש פֿון ח. נ. ביאַליק

ים־לידער — ייִדיש ח. נ. ביאַליק

אַ תּפֿילה [פֿראַגמענט] — ייִדיש י. י. שווארץ

דער פּאָעט רעדט [פֿראַגמענט] — ייִדיש י. י. שווארץ

גאָטס האַנט [פֿראַגמענט] — ייִדיש י. י. שווארץ

ירושלים [פֿראַגמענט] — ייִדיש י. י. שווארץ

משה אבן עזרא

אַ רויז — ייִדיש י. י. שווארץ

אגדות און מעשׂיות

דער אָרעמער ברודער און שלמה המלכּס קלוגע רייד — נפֿתּלי גראָס

דער ערלעכער שמש און דער פֿרומער נגיד [פֿאָלקס־מעשׂה] — י. פּאַט

דער מלך און דער בעטלער [פֿאָלקס־מעשׂה] — פֿאָלק האַלפּערן

דער חכם און דער תּם — רב נחמן בראַצלאַווער

רב אמנון

דער ייִדישער פּויפּס — יודל מאַרק

דער ייִדישער דאָקטער — רו־באַקין

היסטאָרישע געשטאַלטן

רש"י, דער גרויסער לערער — יודל מאַרק

יהודה הלוי, דאָס גרויסע ייִדישע האַרץ — יודל מאַרק

רבי מאיר פֿון ראָטנבורג — יודל מאַרק

דער געפֿאַנגענער אין טורעם — יודל מאַרק

אליהו בחור — יודל מאַרק

דאָן יצחק אַבֿרבנאַל — י. מעצקער

מאָרים ראָזענפֿעלד — ב. י. ביאַלאָסטאָצקי

קינדער־יאָרן פֿון ייִדישע שרײַבער [באַנד 1 און 2] — שלמה סימאָן

עמאַ לאַזאַרוס — יודל מאַרק

יצחק לייבוש פּרץ — יודל מאַרק

ביינוש מיכאַלעוויטש — יעקבֿ פּאַט

וולאַדימיר מעדעם — נפֿתּלי גראָס

ד״ר הערצל

שמעון דובנאָוו

ד״ר חיים ווייצמאַן

סאָציאַלע דערציִאונג

1) הײַנט צו טאָג איז פֿאַר אַלעמען קלאָר אַז דערציִאונג קען מיט זיך ניט פֿאָרשטעלן נאָר אַ סכום קענטענישן און ידיעות. עס מוז באַלויכטן ווערן פֿון אַ גרויסן עטישן און סאָציאַלן אידעאַל. יעדע דערציִאונג פֿון יעדן פֿאָלק מוז אירע אידעאַלן קודם-כּל נעמען פֿון אייגענעם לעבן, פֿון דער אייגענער געשיכטע און טראַדיציע.

דאָס וואָס איז א י י ג ן און ניט געבאָרגט מוז זײַן דער חותם פֿון עטישן וועלט-באַנעם, וואָס די שול ברענגט. מקורדיקייט באַטײַט אָבער ניט דווקא איזאָלאַציע. קיין שום פֿאָלק וועבט ניט אַליין אוים זײַן עטישע קולטור. דער מאָדערנער מענטש געניסט פֿון דער גרויסער שותּפֿות וואָס די דענקערס, קעמפֿערס פֿון דורות בײַ אַלע פֿעלקער האָבן אין פֿײַער פֿון זייער לעבן און לײַדן אויסגעשמידט.

2) סאָציאַלע דערציאונג פֿאַרן יונגן מענטשן איז קודם כּל יעדער פּרואוו אים באַהילפֿיק צו זײַן צו לעבן גליקלעך און פּראָדוקטיוו צווישן די מיטמענטשן, זיך לערנען אָנטייל צו נעמען אין פּאָליטישן און געזעלשאַפֿטלעכן לעבן פֿון לאַנד; זיך לערנען ווי אַזוי צו זײַן אין אַ דעמאָקראַטישער געזעלשאַפֿט אַן אַקטיווער, שעפֿערישער און פֿרײַער מענטש.

עס איז געווען אַ צײַט ווען דער צייכן פֿון יעדער מאָדערנער דערציאונג איז געווען ב ו נ ט א ַ ר י ש ק י י ט, געפּאָרט מיט דעם געמיט פֿון סקעפּטיציזם. אַלע מאָדערנע באַוועגונגען האָבן גע-וועקט קודם-כּל אַן אומרואיקייט פֿון געמיט און זיך געשטיצט דורכוים אויף סאָציאַלער פֿאַרניינונג.

דער צוגאַנג פֿון די בונטאַרישע ריכטונגען איז מעגלעך געווען אַזוי לאַנג, ווי לאַנג מען האָט געגלייבט אַז דער יסוד פֿון סאָציאַלן לעבן איז ניט צעשטערבאַר, אַז די מענטשלעכע ציוויליזאַציע איז אַזוי מעכטיק, אַז זי קען אַלע אומוואַנדלונגען אַריבערטראָגן.

אָט דער נאַאיווער אָפּטימיזם איז מער ניט מעגלעך; קיין שום ד ע ר צ י ִ א ו נ ג צ ו נ ע ג א ַ צ י ע וואָס לערנט ניט גלײַכ-צײַטיק ד י ג ר ו י ס ע א ח ר י ו ת א ו ן ז א ָ ר ג פ ֿ א ַ ר ד י ד ע ר ג ר י י כ ט ע פ ֿ ר ײ ַ ה י י ט ן, פ ֿ א ַ ר ד י מ י ד ו ת

ט׳, דעמאָקראַטישן לעבן, פֿאַר די אויפֿטוען פֿון אונדזערע אייגענע דורות, איז בשום אופֿן ניט באַרעכטיקט. אוודאי קוקט ניט די מאָדערנע דערציאונג אויף דער געזעלשאַפֿט ווי אויף אַ צאָל פֿאַרגליווערטע סאַנקציאָנירטע אינסטיטוציעס און פֿאָרמען פֿון צוזאַמענלעבן, וואָס מוזן אויף אייביק בלײַבן ווי געווען.

די וועלט ווי זי איז איז ניט אַזוי ווי זי וואָלט געדאַרפֿט זײַן, אָבער ניט אַלץ אין מאָדערנעם סאָציאַלן לעבן איז פֿול מיט דעפֿעקטן, די קריטיק פֿון דער געזעלשאַפֿט טאָר ניט אַריבערוועגן דאָס שעפֿערישע און דאָס גוטע אין לעבן פֿון פֿאָלק.

3) פֿאַראַן געביטן אין לעבן פֿון קינד וואו די היים און ניט די שול ווירקט צום שטאַרקסטן. די באַציאונגען צווישן טאַטע־מאַמע, ברידער און שוועסטער, די שטוביקע וועלט, באַשטימט דעם כאַראַקטער פֿון יונגן מענטשן.

ווײַטער איז די מענטשלעכע פּערזענלעכקייט אָפּהענגיק פֿון טעמפּעראַמענט; אין דעם פּרט איז ירושה מעכטיקער ווי די סבֿיבֿה, אָדער ווי דערציאונג. נאָר ווען מיר זעען די גרענעצן פֿון אונדזער השפּעה, קענען מיר זי ריכטיק פֿאַרשטיין און וויסן וואָס צו טאָן.

אין אַ סך פּרטים קען די שול ווירקן אויף די קינדער דורך דעם וואָס זי איז משפּיע די היים און די סאָציאַלע סבֿיבֿה; ערשט דאָרט וואו הינטער דער שול שטייט אַ געזעלשאַפֿטלעכער סענטימענט קען זי באמת מצליח זײַן.

4) דער עטישער קלימאַט פֿון דער ייִדישער שול איז זייער וויכטיק! וואָס מען זאָל ניט לערנען, וועלכער שמועס עס זאָל ניט געפֿירט ווערן, וועלכע נײַס מען זאָל ניט באַטראַכטן, איז תּמיד פֿאַראַן אַן אייגענע מאָס און וואָג. ס׳איז שווער דעם דאָזיקן צוגאַנג צו דעפֿינירן אָבער ער איז תּמיד בנמצא.

דער עטישער קלימאַט דאַרף באַהערשן ניט נאָר דאָס לערנען נאָר אויך דאָס צוזאַמענלעבן פֿון די קינדער אין שול. עס מוז באַשאַפֿן ווערן אַן אַטמאָספֿערע פֿון פֿרײַנדשאַפֿט און חבֿרשאַפֿט, מען מוז אונטערשטרײַכן די מידות פֿון העלפֿן דעם נאָענטן; מען מוז לערנען די קאָנקרעטע פֿאָרמען פֿון הילף.

דרך־ארץ צו מענטשן און דרך־ארץ צו אַרבעט! דאָס מוז זײַן איינס פֿון די הייליקסטע געבאָטן. דער דרך־ארץ צו מענטשן מוז זיך אויסדריקן אין רעספּעקט פֿאַר מענטשלעכער אַרבעט און

מענטשלעכע אויפֿטוען; אין דרך־ארץ פֿאַר די שעפֿערם פֿון מענטש־לעכן גייַסט; אין דרך־ארץ פֿאַר טאַטע־מאַמע און לערערס; אין רעספּעקט פֿאַר מענטשלעכע אַנדערשקייטן, אין טאָלעראַנץ פֿאַר פֿאַרשיידנקייט פֿון מיינונגען, גלויבנס אד"גל.

5) יעדע דערציִערישע ריכטונג אונטערשטרייַכט געווינטלעך, ווילנדיק צי ניט ווילנדיק, איינע פֿון די מידות: קאָאָפּעראַציע אָדער פֿאַרמעסט. די שול וואָס וועט אָנערקענען נאָר די אינדיווידועלע אויסצייכענונגען און דערגרייכונגען קען אוודאי באַווייַזן אַ גוטע פּעולה אויף אַ סך געביטן פֿון לערנען, אָבער דער עטישער אייַנשטעל ווערט דעמאָלט אַ דורכויס אינדיווידואַליסטישער. די מאָדערנע שול וויל וועקן געפֿילן פֿון קאָלעקטיוו, זי וויל לערנען דעם תּלמיד קודם כּל צו פֿאַרמעסטן זיך מיט זיך אַליין. יעדן איינציקן איז באַשערט אין לעבן מאָמענטן און אַרבעטס־געביטן וואו ער קען זיך אויסצייכענען, וואו זייַן טאַלאַנט איז בולטער, אָבער דער וועג צו שלימות איז דער וועג פֿון אויסבעסערן זיך אַליין, פֿון שטעלן זיך אַליין אַלץ גרעסערע פֿאָדערונגען.

6) די מענטשלעכע פּערזענלעכקייט וואַקסט מיט יעדער נייַער פֿאָרעם פֿון א ו י ס ד ר ו ק, וואָס זי געפֿינט אין לעבן; דער מענטש איז נאָר דאָס וואָס ער לעבט איבער, וואָס ער פֿילט, די בענקשאַפֿטן און רעיונות וואָס באַוועלטיקן אים, די באַציִאונגען אין וועלכע ער געפֿינט זיך מיט אַנדערע מענטשן.

דערציִען דעם יונגן מענטשן עטיש, סאָציאַל באַטייַט מאַכן פֿאַרשיידנאַרטיקער און פֿרוכפּעריקער זייַנע באַציִאונגען מיט וועלט און לעבן, געפֿינען פֿייַנערע און סאָציאַל מער ווערטפֿולע אויסדרוק־פֿאָרמען פֿאַר זייַנע שטרעבונגען און באַגערן, „באַאומרואיקן" זייַן נשמה מיט האָפֿענונגען און חלומות פֿון דורות.

7) אונדזער דערציִאונג מוז פֿאַר יונגע קינדער באַנוצן אַ געוויסע סטראַטעגיע פֿון באַצויבערן און פֿון „אַנטצויבערן". באַצויבערן מוז זי מיט דער שיינקייט פֿון מענטשלעכן לעבן און האָפֿן, און אַנטצויבערן, ווייַל זי קען ניט פֿאַרבאַהאַלטן אויך די שאָטנדיקע מאָמענטן פֿון אונדזער סאָציאַלן סדר. אוודאי קען קיין שום זאַך ניט קומען פּלוצלונג; קינדער קענען ניט מיט אַ מאָל אויפֿנעמען די מאָמענטן פֿון סאָציאַלן עלנט און ניט אַרויס דערשיטערטע. די „מלוכה פֿון אָרעמקייט" קען נאָר אָפּשרעקן אויב ס'ווערט ניט געברייט די ליבשאַפֿט מיט וועלכער אויפֿצונעמען מענטשלעכע ליידן.

אין אַלגעמיין באַגערט יוגנט מוטיקייט און פֿרייד. קינדער

נייטיקן זיך אין אַ פֿריידיקער סבֿיבֿה פֿון אַרבעט און שאַפֿן. דאָס גוטס פֿון לעבן, די ברכה פֿון דער ערד, דער וואונדער פֿון מענטשלעכע נסיונות, זיי אַלע מוזן זײַן דער גרונט-מאָטיוו פֿון יעדער דערציאונג וואָס וויל שאַפֿן אָפּטימיזם און גלויבן אין לעבן.

8) יעדע דערציִערישע כּוונה מוז האָבן די מיטלען, די מאַ־טעריאַלן ווי אַזוי זי זאָל קומען צום אויסדרוק אין לעבן פֿון דער שול. די שול דאַרף זען אַלע דרײַ אַספּעקטן פֿון דער פּראָבלעם: א) דעם אַספּעקט פֿון וויסן, ב) דעם סאָציאַלן אַספּעקט, ג) דעם עמאָציאָנעלן מאָמענט.

א) קיין שום דערציִערישע כּוונות קענען ניט האָבן קיין פּעולה אין שול, אָן אינפֿאָרמאַטיווע מאָמענטן; עס איז אוודאי אַ נאַאיווע גוזמא אַז „געאָגראַפֿיע לערנט אונדז ליב צו האָבן אונדזערע שכנים", אַז „מאַטעמאַטיק שאַרפֿט דעם שׂכל" אַז „געשיכטע מאַכט אונדז פֿילן זיך שטאָלץ מיט די דערגרייכונגען פֿון אונדזער פֿאָלק", אָבער פֿון דער אַנדערער זײַט, ווי קענען מיר פֿאַרשטיין און ליב האָבן אונדזערע שכנים אויב מיר ווייסן גאָרניט פֿון זיי? ווי קענען מיר אַנטוויקלען אינטעלעקטועלע פֿעאיקייטן אויב מיר גיבן ניט די תּלמידים די מאַטעריאַלן אויף וועלכע זיי זאָלן זיך לערנען מער ראַפֿינירטע פּראָצעסן פֿון טראַכטן? און וואָס פֿאַר אַ ווערט האָט נאַציאָנאַלער שטאָלץ, אויב מען ווייס גאָרניט פֿון פֿאָלקס לעבן?

דער אינפֿאָרמאַטיווער מאָמענט איז דעריבער אין אונדזער שול-דערציאונג זייער אַ וויכטיקער; אין סאָציאַלער דערציאונג מוז ער קומען דורך דער שיינער ליטעראַטור, געשיכטע, דורך פֿאַקטן פֿון די סאָציאַלע וויסנשאַפֿטן, דורך דער באַקאַנטשאַפֿט מיט די אידעען פֿון קעמפֿערס פֿאַר פֿרײַהייט, דורך דער באַקאַנטשאַפֿט ניט נאָר מיט דער געוויינלעכער געשיכטע נאָר אויך מיט דער געשיכטע פֿון רעוואָלט-באַוועגונגען. דאָס לעצטע איז פֿאַרשטייט זיך געמיינט נאָר פֿאַר עלטערע קלאַסן, פֿאַר מיטלשול-קלאַסן, אָבער אַפֿילו אין דער עלעמענטאַר-שול וועלן געהערן צום געביט פֿון אינפֿאָרמאַציע א) וויכטיקע פֿאַקטן פֿון דער געשיכטע פֿון דער אַרבעטער-באַוועגונג ב) בילדער און שילדערונגען פֿון אַרבעטער-לעבן און אַרבעטער-קאַמפֿן ג) פּראָבלעמען, ווי אַ שטייגער, קינדער-אַרבעט, אַרבעטסלאָ־זיקייט, מלחמה און שלום אד"גל. ד) ביאָגראַפֿישע מעשׂיות וועגן מאַרטירערס פֿאַר מענטשלעכער פֿרײַהייט און גערעכטיקייט, מאַרטי־רערס פֿאַר דער וויסנשאַפֿט אד"גל. ה) באַקאַנטשאַפֿט מיט סאָ־

ציאַלע אויטאָפּיעס פֿון פֿאַרשיידענע תּקופֿות. ו) אינפֿאָרמאַציע און באַקאַנטשאַפֿט מיט אַלערליי אַרבעטער און הילפֿס־אָרגאַניזאַציעס, פּראָפֿעסיאָנעלע אָרדענס אאז״וו.

די אינפֿאָרמאַציע דאַרף מען געבן אין אַ בילדלעכער, דערציילע־רישער און שיינער פֿאָרעם, אַלע מאָל אויף דער מדרגה פֿון דעם קינדס פֿאַרשטיין און באַנעמען;

אין דעם גאַנצן דערציִערישן גאַנג איז ק אָ נ ק ר ע ט ק י י ט אַלע מאָל אַ ברכה און אַבסטראַקטקייט, אַוודאי אויף דער ערשטער מדרגה, אַ שטער. נאָר דורך דער קאָנקרעטער סיטואַציע, דורך דער געשעעניש וואָס מען מ ו ז אין איר פֿאַרוויקלט ווערן, וואו די איי־גענע שייַכות האָט אַ באַטייַט, נאָר אין די גרענעצן פֿון אַזעלכע קאָנ־קרעטע סיטואַציעס וואַקסט דער מענטש צו אחריות און סאָציאַלער רייַפֿקייט.

ב) ד ע ר ס אָ צ י אַ ל ע ר אַ ס פּ ע ק ט וועט זיך אויס־דריקן אין אַ צאָל פֿירונגען, מינהגים אין דעם ל ע ב נ ש ט י י ג ע ר פֿון שול־קאָלעקטיוו. דערציִער מוזן זיך פֿרעגן: איז פֿאַראַן אָרדענונג, אָרגאַניזאַציע, פֿאַרטיילונג פֿון אַרבעט און פֿאַרטיילונג פֿון א ח ר י ו ת אין שול? איז די באַציאונג פֿון לערער צו די קינדער אַן אויטאָקראַטי־שע הגם פֿאָטערלעכע, אָדער זייַנען פֿאַראַן מאָמענטן פֿון דעמאָקראַ־טישן צוזאַמענלעבן? ווערן די קינדער צוגעוואוינט אַז אַלצדינג זאָל מען פֿאַר זיי באַשטימען, אָדער זייַנען פֿאַראַן געביטן וואו אויך די קינדער קענען צו מאָל האָבן די איניציאַטיוו? זייַנען פֿאַראַן טעטיקייטן וואו די וועגנט פֿון דער שול ווערן ברייטער ווי די ד׳ אמות פֿון קלאַס־צימער? טוען עפּעס קינדער פֿאַרן כּלל? פֿאַר אַנדערע קינדער? איז פֿאַראַן אַ געפֿיל אַז ניט געקוקט אויף אַלערליי פֿאַרשיידנקייטן, פֿון קולטור און מינהגים פֿאַרבינדט אונדז אַלעמען איין גורל? שטראַלט אַ מאָל אַרויס, כאָטש אויף אַ רגע, דאָס געפֿיל פֿון מענטשנס צער? ווערט די וועלט פֿאָרגעשטעלט נאָר ווי אַ וועלט פֿון פֿרייד, אָדער עס הערט זיך אויך די שטים פֿונעם מענטשן פֿון פּראַצע, פֿון דעם אומ־רואיקן פּיאָנער, פֿון דעם וויזיאָנערישן רעבעל?

ג) ד ע ם ע מ אָ צ י אָ נ ע ל ן אַ ס פּ ע ק ט האָבן די גע־וויינטלעכע ראַציאָנעלע אַרבעטס־מעטאָדן פֿון דער שול אָפֿט פֿאַרזען. אמת, אין קינסטלערישן וואָרט, אין מאָלעריי און דראַמע קומט צום אויסדרוק דאָס געפֿיל־לעבן פֿון קינד; די מאָדערנע דערציאונג האָט אַ סך געטאָן פֿאַר דער אַנטוויקלונג פֿון שעפֿערישע מאָמענטן אין לעבן פֿון קינד און יוגנטלעכן. די פֿרייַע קאָמפּאָזיציע, דאָס געבן

דעם תּלמיד די מעגלעכקייט זיך פֿרײַ אויסצודריקן איז געווען אַן אויפֿטו פֿון דער נײַער שול.

די עמאָציאָנעלע וועלט פֿון קינד איז אָבער אַ סך פֿאַרוויקלטער; ווי אַזוי דאָס מענטשלעכע געפֿיל זאָל ווערן אַ כּוח וואָס זאָל שטאַרקן דעם גאַנצן עטישן אַנטוויקלונג־גאַנג פֿון מענטשן איז עד־היום אַ גרויסע דערציִערישע פּראָבלעם. וויכטיק אין דעם צוזאַמענהאַנג איז דער כּוח פֿון קאָלעקטיווע איבערלעבונגען, דאָס שאַפֿן פֿון נײַע ס י מ ב אָ ל ן פֿאַר קאָלעקטיווע באַגערן און שטרעבונגען.

דאָס פֿאַרשטיין די ווירקונג פֿון עמאָציעס אויפֿן דערציִערישן פּראָצעס טאָר ניט פֿירן צו קיין שום ע מ אָ צ י אָ נ אַ ל י ז ם. די מאָדערנע פּסיכאָלאָגישע סיסטעמען פֿאַרשטייען וואויל די וויכטיקייט פֿון געפֿילן. עמאָציאָנאַליזם אָקעגן איז אַן איבערפֿלוס פֿון געפֿיל, און איז אַ פֿאָרעם פֿון גײַסטיקער דיסאָרגאַניזאַציע. דאָס גײַסטיקע געזונט פֿון מענטשן בויט זיך אויף דער ראַציאָנעלקייט, אינטעגרירטקייט פֿון דער מענטשלעכער פּערזענלעכקייט.

לייענען און לייען־מעטאָדן

א) דער קלאַנגען-מעטאָד

ב) דער מעטאָד פון ד״ר מאַרי מאָנטעסאָרי

ג) דער מעטאָד פון ד״ר דעקראָלי

ד) דער וויזועלער מעטאָד אין די פאַראייניקטע שטאַטן

דער סדר פון לערנען פאַר יונגע קינדער

איינע פון די עיקר־פראַגעס אין מעטאָדיק פון שפּראַך־לימוד איז דער סדר פון לערנען די באַזונדערע געניטקייטן, וואָס דער תּלמיד מוז קריגן. פון וואָס זאָלן מיר אָנהייבן? פון לייענען, שרײַבן אָדער גאָר פון ריידן? דער שׂכל הישר פאָדערט, אַז צו ערשט מוז אַ קינד ריידן ס׳לשון און ערשט נאָך דעם קען מען עס לערנען לייענען אָדער שרײַבן. האָט דאָך נאָך קאָמעניוס געזאָגט, אַז מען קען זיך ניט לערנען רײַטן כּל־זמן מען קען ניט גיין, און ער איז אוודאי געווען גערעכט! אָבער דער שׂכל הישר פון דעם „נאַטירלעכן גאַנג" בײַם דערלערנען די ערשטע שפּראַך איז ניט גילטיק, ווען מען דאַרף לערנען אַ צווייט לשון.

צו ריידן די מוטער־שפּראַך קומט אַ קינד אָן גרינגער ווי שפּעטער זיך אויסצולערנען די זעלביקע שפּראַך לייענען. פאַרקערט, ווען מען לערנט אַ נײַ לשון קומט אָן שווערער זיך אויסצולערנען ריידן ווי לייענען און שרײַבן.

וואָס פעלט בײַם לערנען אַ צווייטע שפּראַך וואָס ס׳איז געווען דאָס ערשטע מאָל, ווען דאָס קינד האָט זיך געלערנט ריידן? עס פעלט דער אימפּעט מיט וועלכן דאָס קינד רײַסט זיך צו ווערן גלײַך מיט אַלעמען; דער אימפּעט מיט וועלכן עס וויל פאַרשטיין און פאַרשטאַנען ווערן! די פרייד פון אויפטו; די היים־סביבה; די באַציִאונג פון די אַרומיקע צום קינד; זייער פרייד און התפּעלות פאַר יעדן נײַעם וואָרט, פאַר יעדן אויפטו. ועל־כּולם — די צײַט. יעדע שעה וואָס דאָס קינד איז וואך עקספּערעמענטירט עס מיטן נײַ־דערוואָרבענעם פאַרמעג; דאָס עופעלע רעדט צו דער קאַץ, צו די בילדער אויף די ווענט, צו די ליאַלקעס און אפילו צום טיש, וואָס האָט דעם קינד באַעוולט.

דער בר־דעת, וואָס קומט אין שול איז שוין אַ סאָציאַל־אינהיבירטער נפש, וואָס די סביבה האָט אים אויסגעלערנט אײַנצוצאַמען זײַן כּוח הדיבור. שפּראַך לערנט ער ווי אַ לימוד מיט 15 — 20 קינדער

אויף אַ מאָל. וואו איז די התפעלות, די פֿרייד פֿון אַלע שטוביקע? דאָס נײַע לשון מעג זײַן גאָר אויסטערליש אינטערעסאַנט, אָבער ס'איז ווי אַ צווייטע צונג וואָס באַמבלט זיך אין מויל.

איז דען אַ וואונדער, וואָס דאָס קינד חידושט זיך און האָט ניט אַזוי פֿיל הצלחה און פּרואווט אין נײַעם לשון אַרײַנברענגען די סטרוקטור פֿון דעם ערשטן לשון, וואָס עס האָט זיך קונה געווען?

מאַכן קינדער גרײַזן, און כּדי צו פֿאַרהיטן זיך פֿון גרײַזן מוז קומען צו ערשט דאָס פּ אַ ס י וו ע אויפֿנעמען פֿון נײַעם לשון, אַ מין צוגעוואוינען זיך צו אים, משיג זײַן אים. ערשט שפּעטער קען קומען אַ מער אַקטיוו באַנוצן זיך מיט די ווערטער און אויסדרוקן פֿון נײַעם לשון.

אָנהייבן פֿון לערנען ריידן איז שווער. הערן און פֿאַרשטיין, ל י י ע נ ע ן און פֿאַרשטיין — דאָס איז פֿיל גרינגער פֿאַרן קינד און וועט מיט דער צײַט בײַ אים אַנטוויקלען אַ חוש פֿאַר דער נײַער שפּראַך.

צעטיילן די שווערקייטן איז אַ וויכטיקער כּלל אין דער שפּראַך־דידאַקטיק. דאָס צונויפֿבינדן די שווערקייטן פֿון לייענען און פֿאַרשטיין צוזאַמען מיטן ריידן פֿאַרהאַלט דאָס לייענען, לאָזט ניט דעם קינד האָבן אַ פּעולה אין לייענען, וואָס ער קען באַהערשן פֿיר מאָל אַזוי גיך, ווי דאָס ריידן.

אַגבֿ טאָר מען קיין מאָל ניט אַרויסלאָזן פֿון אויג, אַז לייענען און שרײַבן זײַנען ביידע פֿאַרבונדן מיט מער ק אָ נ ק ר ע ט ע אַ ר־ ב ע ט ן, ס'איז פֿאַראַן „וואָס צו זען", מען קען עס אָבסערווירן. די הענט בלײַבן ניט אָן אַרבעט; און קינדער „לערנען זיך מיט די הענט."

סיסטעמאַטיש דערלערנען אַ שפּראַך בעל פּה מאַכט יונגע קינדער אומרואיק; אָן עלטערער תּלמיד קען אַלע מאָל זײַנע הער־אײַנדרוקן בײַם לימוד פֿון שפּראַך פֿאַרפֿעסטיקן דורך וויזועלע אײַנדרוקן פֿון וואָרט, און די וויזועלע אײַנדרוקן פֿאַרפֿעסטיקן דורך דעם קינעסטעטישן דרך בײַם שרײַבן. יונגע קינדער פֿעלט דאָס געדולד צו לערנען זיך סיסטעמאַטיש אַ שפּראַך; צו זיי מוז לשון קומען אָדער גאָר אין דער פֿריִער קינדהייט ווי אַ טייל פֿון אַרײַנלעבן זיך אין אַ היימישער סבֿיבֿה, אין אַ לעבן וואו זיי ווילן זיך פֿילן נאָענט און גלײַך, אָדער אין אַ שול־סיטואַציע דורך שפּיל און אַרבעט, דורך אַרײַנלעבן זיך אין דער נײַער ש ו ל ־ ס בֿ י בֿ ה, אויף וויפֿל זי איז באמת פֿאַראַן און איז ניט קיין פֿיקציע.

נאָר ביסלעכווײַז, נאָר מיט אַ סך געדולד און נאָר דורך אָנשפּאַרן זיך אויף אַנדערע טעטיקייטן, וואָס קינדער האָבן ליב מיט זיי זיך צו פאַרנעמען — ניט דווקא לינגוויסטישע נטיות פון קינד — קען אַ נײַ לשון אַרײַנגעבראַכט ווערן.

אויך דורך שאַפן נײַע אמתע, עכטע, „אָריגינעלע" פאָרמען פון לעבן, וואָס פאַר דעם פעלט ווערטער אין דער אַלט־באַקאַנטער שפּראַך: יידישע יום־טובים, סענטימענטן, ידיעות, לאָיאַלקייטן... די נײַע ווערטער וועלן דינען ווי דער טשוואַק אָנצוהענגען אויף אים אויך „וואָכעדיקע" פּאַראַלעלע ווערטער צו דעם פריערדיקן שפּראַך־אוצר. סתם אַזוי פירן אַ צווייענדיקע וואָרט־באַלעבאַטישקייט ווילן מענטשן ניט.

לערנען לידער אויף אויסנווייניק, לערנען פּאָעמעס, אַפילו אײַנ־לערנען ראָלעס צום שפּילן, זײַנען גוטע צוגרייטונגען צו דערלערנען אַ נײַ לשון.

שפּראַך דירעקט לערנען זיי אָבער ניט! ס'איז ניט מער ווי אַן אילוזיע צו מיינען, אַז וואָלט מען פון דעם מין אַרבעטן געטאָן אַ סך וואָלטן די קינדער מער געקענט!

פאַר קינדער זײַנען דאָס גוטע, נייטיקע אַרבעטן, אָבער די אַרבעטן זײַנען ניט מאַביל געננוג. ערשט די צענדלינגער פאָרמען פון אַרבעט אויף „פאַרבייט" און „פאַרוואַנדלונג", כּמו־שמועסן און אַלערליי אַנדערע געניטונגען קענען ברענגען צום באַהערשן אַ שפּראַך מינדלעך.

דער אויספיר מוז בכן זײַן: מיט יינגערע קינדער דאַרפן מיר לערנען צו פאַרשטיין יידיש, צו לייענען און שרײַבן יידיש. אַזעלכע קינדער דאַרפן זיך פאַרנעמען מיט צוגרייט־אַרבעטן אויף צו ריידן יידיש. די צוגרייט־אַרבעטן קענען באַשטיין אין לערנען ווי צו גריסן זיך, פרעגן וואָס מען מאַכט, דעקלאַמירן און זינגען לידער און אײַנלערנען פּשוטע דיאַלאָגן לכּבוד אַ יום־טוב אד"גל. דער דרך איז אָבער די פּאַסיווע באַהערשונג פון דער שפּראַך אויף אַן אַקטיוון אופן!

צוגרייט־אַרבעטן זײַנען אָבער נאָר דער אָנהייב, נאָך דעם אָנהייב מוז קומען אַ המשך. דער המשך איז ריידן יידיש, לערנען זיך ריידן אינטענסיוו און מיט פּעולה. ס'קענען ניט זײַן קיין פאַרענטפערונגען! ריידן יידיש איז דער איינציקער אופן ווי אַזוי סאָציאַל זיך אײַנצוגלידערן אין פאָלק און זיך פילן היימיש צווישן

ייִדן; אמתע, קאָנקרעטע, לעבעדיקע און ניט נאָר היסטאָרישע ייִדן.
די אָפּזונדערונג, וואָס דער פאַקט פון ניט־ריידן אַ שפּראַך ברענגט מיט זיך, די נאַטירלעכע מחיצה וואָס קומט אויף, דאָס ווייכן די סבֿיבֿה פון ייִדיש־ריידנדיקע, ווײַל מען וויל זיך ניט פֿילן פֿרעמד, מוזן אָפּפֿרעגן די מעגלעכע ברירה פון בלויז לייענען. קיין ברירה איז ניטאָ, ס'מוז זײַן לייענען און רעדן!
די פֿראַגע איז נאָר: וואָס פֿירט צו וואָס? וואָס קען גיכער דינען אין דעם פּרט פון צוגרייטן דעם תּלמיד צו דער צווייטער העלפֿט פון שפּראַך דערלערנען. אין אונדזערע באַדינגונגען איז עס — פֿאַר ייִנגערע קינדער לייענען און פֿאַרשטיין. שפּעטער לערנען פֿרײַ אויסצודריקן זיך!

***

דאָס לערנען אַ נײַע שפּראַך פֿאָדערט צוויי זאַכן. ערשטנס, אַ ראַציאָנאַלע טעכניק, אָנגעווענדט מיט אַ סדר; צווייטנס, אַ געהעריקע באַציאונג מצד דעם תּלמיד צום נײַעם לימוד. די גאַנצע דערפֿאַרונג האָט געוויזן, אַז באַציאונג איז אַ וויכטיקערער פֿאַקטאָר ווי טעכניק, אַז אַפֿילו מיט שוואַכע מעטאָדן האָבן זיך מענטשן אויסגעלערנט אַ נײַ לשון, אויב זיי האָבן עס נאָר שטאַרק געוואָלט. דאָס „ווילן" קען קומען אָדער דערפֿאַר, ווײַל ס'לשון איז וויכטיק צוליב פּראַקטישע סיבות, אָדער צוליב געוויסע סענטימענטן. ניט מאַטעריעלע ווירטערהייט איז יעדע נײַע שפּראַך אַן אָפּקומעניש, סײַ פֿאַר די קינדער, סײַ פֿאַרן לערער; אַ כּסדרדיקע מאָטיווירונג איז בכן זייער וויכטיק.
אָבער די דערפֿאַרונג האָט אויך געוויזן, אַז אַ שלעכטע טעכניק קען אָפּטייטן אַ פֿאַראַנענעם אינטערעס, קען מאַכן די קינדער גלײַכגילטיק צו זייער פּעולה, צו די דורכפֿאַלן און בכן ניט דערלאָזן קיין ווײַטערדיקע אַנטוויקלונג.
ביידע מאָמענטן מוזן זיך קעגנזײַטיק אונטערשטיצן. די גרעסטע מזל־ברכה איז נאָר דעמאָלט מעגלעך, ווען אַ ראַציאָנעלער מעטאָד פון לערנען ווערט באַגלייט מיט אַ שטאַרקן מאָטיוו ביי די תּלמידים. דערצו קומט צו נאָך אַ מאָמענט — די דידאַקטישע מאַטעריאַלן מיט וועלכע דער לערער באַנוצט זיך: די לערנביכער, טאַבעלעס, אַרבעטסביכער, די שפּיל־און־אַרבעט־מאַטעריאַלן. אַ נײַע טעכניק פֿאָדערט נײַע מאַטעריאַלן, נײַע המצאות פֿאָדערן נײַע צוגרייטונגען.

זיך פֿאַרצושטעלן, אַז ביַי די אַלע שוועריקייטן, וואָס זיַינען פֿאַרבונדן מיט לערנען אַ שפּראַך איז מעגלעך, אַז אַ לערער זאָל בלויז מיט אַ נ יַי ע ר ט ע אָ ר י ע א ל י י ן עפּעס קענען אויפֿטאָן איז פֿאַלש; ניט ריכטיק איז אויך דער געדאַנק, אַז בלויז מיט אַ ס כ ו ם ה מ צ א ו ת און מאַטעריאַלן אַליין אָן אַן אַנאַליז פֿון לערן־פּראָצעס קען מען אַ סך דערגרייכן. דער לערער מוז אַ סך א י מ־ פ ר אָ ו ו י ז י ר ן, צופּאַסנדיק זיך צום עלטער, פֿעאיקייט פֿון די קינדער און אַ סך מאָל פּשוט צו דער לערן־סיטואַציע.

אָן אַ טעאָרעטישן פֿאַרשטייַן פֿון לערן־פּראָצעס איז ער בלויז אַ מאַניפּולאַטאָר פֿון עטלעכע טעכנישע געשיקטקייטן; פֿאַרקערט אָן די קאָנקרעטע אַרבעטן, אָן פּראַקטישע מאַטעריאַלן, איז ער אַ בעל־חלומות.

עטלעכע פֿאַקטאָרן לאָזן זיך סומירן, וואָס זיַינען גילטיק ביַים לערן־פּראָצעס:

א) אויפֿטוען, אַ פּעולה ביַים לערנען דערוועקט אינטערעס, דורכפֿאַלן ביַים לערנען אונטערדריקן דעם אינטערעס. די פֿאַרמולירונג איז אַנדערש, ווי די געוויינטלעכע פֿאַרמולירונג, אַז אינטערעס העלפֿט אין דער פּעולה. דער לעצטער כּלל איז אַוודאי ריכטיק, אָבער ער איז גילטיק אויך אויף צוריק.

קינדער מוזן פֿילן, אַז זיי לערנען זיך עפּעס אויס, די אויפֿטוען מוזן זיַין קאָנקרעטע, ממשותדיקע, אַזעלכע וואָס מען קען זיי ממשיך זיַין, וואָס פֿירן צו עפּעס אַ תּכלית, וואָס פֿאַרשאַפֿן פֿרייד און גיבן אַ באַפֿרידיקונג.

ב) מען קען ניט אָנהייבן פֿון עפּעס, וואָס די קינדער ק ע נ ע ן נ י ט: מען מוז אָנהייבן פֿון עפּעס, וואָס זיי ק ע נ ע ן י אָ. אין גאַנצן ניַיע טעטיקייטן, אַ סבֿיבֿה וואו אַלץ איז ניַי, שרעקט אָפּ, אַנטמוטיקט.

מען דאַרף פֿאַרבינדן פֿריִערדיקע דערפֿאַרונגען, פֿריִערדיקע אויפֿטוען מיט דעם ניַיעם, וואָס מען לערנט זיך.

שוין טאַקע ביַים אָנהייב לערנען קומט אויף די פֿראַגע: פֿון וואָס אָנהייבן? פֿון לייענען, צי פֿון שריַיבן. דער ענטפֿער אויף דעם דאַרף זיַין: **וואָס וועלן די קינדער גיכער באַהערשן, וואָס איז דער וועג צו וואָס? יעדע גרופּע, לויט איר עלטער, באַשטאַנד און פֿעאיקייטן מוז געבן דערויף אַן ענטפֿער, אַ ספּעציפֿישן ענטפֿער.**

די דערפֿאַרונג האָט געוויזן אַז די אויפֿנעם־פֿעאיקייטן זיַינען

ביי קינדער ניט אַלע מאָל גלייך. פֿאַראַן קינדער וואָס זיי איז שווער צו פֿאַרשטיין דעם סוד פֿון צונויפֿגיסן קלאַנגען און זיי ווערן אומגעדולדיק, ווען די קליינע אונטערשיידן צווישן די אותיות צע־טומלען זיי; גראָד די קינדער האָבן אָפֿט ליב צו שרייבן און טוען אַ סך אויף אין פּרט פֿון פֿאָרמירן די אותיות, צונויפֿשטעלן ווערטער. אַפֿילו קורצע מעשׂהלעך האָבן זיי ליב צו שרייבן. די קינדער פֿאַרגע־דענקען דעם סדר פֿון די אותיות אין אַלערליי ווערטער און אָפֿט מאָל אַפֿילו גאַנצע ווערטער. דער עיקר איז וואָס שרייבן גיט זיי אַ מעגלעכקייט צו לערנען זיך מיט די הענט, קינעסטעטיש, בעת זייער וויזועלער זכּרון איז אַ שוואַכער.

אַנדערע קינדער פֿאַרגעדענקען גיך גאַנצע ווערטער, זיי קענען אַפֿילו אַליין לייענען ווערטער לויט טראַפֿן, נאָר די הענטלעך אַרבעטן ניט ביי זיי. אַלץ קומט אַרויס אומגעלומפּערט, ווייל די פֿיינערע מוסקולן זיינען נאָך ניט קאָאָרדינירט.

אַ ייִדישע שול, וואָס קריגט אַריין אַלערליי קינדער פֿון אַלערליי עלטער־גרופּעס, מוז בכן געפֿינען אַ מיטל ווי צו באַשטימען מיט וואָס אָנצוהייבן, מיט וועלכן מעטאָד זיך צו באַנוצן פֿאַר יעדן באַזונ־דערן קלאַס.

דער קלאַס, וואָס באַשטייט פֿון יינגערע קינדער מוז האָבן טיילווייז אַן אַנדער פּראָגראַם, ווי דער קלאַס פֿון עלטערע קינדער. די שוועריקייטן פֿאַר יונגע קינדער זיינען:

א) זיך צו לערנען באַטראַכטן ווערטער פֿון רעכטס אויף לינקס, וואָס דאָס גייט להיפּוך דער געוואוינהייט, וואָס זיי האָבן אָקערשט געקראָגן ביים לייענען ענגליש פֿון לינקס אויף רעכטס.

ב) צו באַמערקן די קליינע אונטערשיידן צווישן טייל ייִדישע אותיות, וואָס זיינען פֿאַר יונגע קינדער צו שווער און צו סובטיל; ב און כ, ו און ן, כ און ס, ע און ץ, ד און ר, ד און ך, ג און נ, ו און ז, ט און מ, ס און ם, די אַלע אותיות זיינען צו נאָענט וויזועל אַז די קינדער זאָלן זיי קענען גרינג אונטערשיידן.

אויף „וי" קוקן קינדער ווי אויף צוויי באַזונדערע אותיות „ו" און „י" און ניט ווי אויף אַ נייעם „קלאַנג", דעם דיפֿטאָנג „וי". אַפֿילו „נ" און „ב" ווערן פֿאַרביטן. די דרייערליי „אַלפֿן" (א, אַ, אָ), די דיפֿטאָנגען „יי" און „ײַ", דער פֿ און דער פּ זיינען לערנשוועריִ־קייטן, וואָס מוזן אויפֿגעקלערט ווערן ניט נאָר ווערבאַל, נאָר דורך אַלערליי געניטונגען פֿון סעריעס ווערטער אין זאַצן און אין אַ „מעשׂהלע".

ג) זייער שווער איז פאַר קליינע קינדער דאָס „צונויפגיסן" קלאַנגען. פאַר אַ טייל איז דאָס אַן אומפאַרשטענדלעכע תורה. זיי קענען ניט אַנאַליזירן אַ וואָרט אויף קלאַנגען, זיי קענען אוודאי ניט פון קיין איינציקע קלאַנגען צונויפשטעלן אַ ניי וואָרט.

דאָס איז אָבער ניט אַן ענין, וואָס מען קען ד י ר ע ק ט לערנען. ס'איז אַ געוויסער „פאַרשטיין", וואָס קינדער קריגן פלוצעם „פון זיך אַליין" נאָך אַ סך דערפאַרונגען מיט מאַניפולירן און מיט דערקענען ווערטער, (א) דורך טיילן די ווערטער אויף טראַפן, (ב) דורך צונויפשטעלן ווערטער פון אַ באַוועגלעכן א"ב לויט אַ מוסטער, וואָס איז אָפגעדרוקט, (ג) נאָך אַ גאַנצער ריי שפּילערייען מיט צונויפשטעלן סעריעס ווערטער, וואָס הייבן זיך אָן, אָדער ענדיקן זיך מיטן זעלבן קלאַנג.

צוגרייטן דעם מאָמענט, ווען ביי די קינדער וועט מיט אַ מאָל אויפטויכן די פעאיקייט צו באַהעפטן די קלאַנגען און אַרויסקריגן דאָס נייע וואָרט איז די אַרבעט פון לערער.

די גליקלעכע רגע קומט ניט ביי אַלע קינדער גלייך. דער לערער מוז דעריבער שענקען אַ סך אויפמערקזאַמקייט די איינציקע קינדער און כּסדר אין יעדער שעה שאַפן מעגלעכקייטן צו אַרבעטן פאַר די פאַרשיידענע גרופּעס קינדער און פאַר אַלע מעגלעכע מדרגות אין פּראָצעס פון אָנהייב-לייענען. די גליקלעכע, וואָס קענען שוין אַליין צונויפגיסן די קלאַנגען מוזן קריגן די מעגלעכקייט זעלבשטענדיק אַליין די נייע ווערטער דורכצולייענען ווי אַ טייל פון אַ באַזונדער סיטואַציע. די וואָס קענען בלויז אַנאַליזירן, ד"ה, זיי ווייסן שוין ווי דאָס וואָרט אַרויסצוזאָגן, (ווייל דער לערער, אָדער אַ קינד האָט שוין דאָס וואָרט איבערגעלייענט), יענע קינדער דאַרפן האָבן אַ מעגלעכקייט אָנצורופן די קלאַנגען, צעטיילן די ווערטער אויף טראַפן (שע-רע-לע, זיי-גער, זיי-דע), צונויפצושטעלן פון באַוועגלעכן א"ב ווידער אַ מאָל דאָס וואָרט, שאַפן ענלעכע ווערטער דורך בייטן איין אות:

גייט	בוך
נייט	שוך

פון אַ גרויסן וואָרט באַשאַפן אַ קליינעם:

ווינטער	קינדער
ווינט	קינד

מען מוז פאַרבינדן האַנטאַרבעט מיטן לערנען, אַפילו ווען די

אַרבעט איז זייער אַ פּרימיטיווע און די שול קען זיך ניט פֿאַרגינען קיין סך צײַט אָפּצוגעבן דערויף.

פּראַקטישע אויסגעפּרוּאווטע מיטלען זײַנען:

א) געבן די קינדער אַ וואָרט אויסגעצייכנט אויף פּאַפּיר, אַן עיקר-וואָרט, וואָס כאַראַקטעריזירט די טעמע פֿון דער לערן-שעה און לאָזן די קינדער קאָלירן מיט קרײַדלעך. די ווערטער קענען זײַן: מאַמע, שול, קינדער, שניי, ווינטער, זומער.

די אותיות דאַרפֿן זײַן אויסגעהוילטע, אַזוי, למשל,

ב) אַן אַנדערס מאָל קענען די קינדער דאָס וואָרט אויספּילן מיט פּלאַסטיצין (אַ ווייכער ליים, וואָס ווערט ניט פֿאַרהאַרטעוועט).

ג) דער לערער קען געבן דרײַ אָדער פֿיר ווערטער צו קאָלירן, די ווערטער מוזן דעמאָלט זײַן אַ ביסל קלענער.

די קינדער דאַרפֿן אילוסטרירן און קאָלירן איטלעך וואָרט.

ד) אַ מעגלעכע וואַריאַציע איז גלײַכצײַטיק צו געבן די קינדער דורכזיכטיק פּאַפּיר (טרייסינג-פּייפּער) זיי זאָלן אַרונטערצייכענען די קאָנטורן פֿון וואָרט.

ה) עס איז אָפֿט מאָל נייטיק צו געבן די קינדער פֿאַרטיקע מוסטער-צייכנונגען כּדי אַרומפֿירנדיק מיט אַ בלײַפֿעדער זאָלן זיי קענען גרינג באַקומען די בילדער. דאָס איז נייטיק צו אילוסטרירן ווערטער, וואָס קינדער קענען אַליין ניט אָנצייכענען.

דער קלאַנגען־מעטאָד

די ברירה פֿון מעטאָד ליגט אין גאַנצן בײַם לערער. אַלע מע־טאָדן קענען אָבער באַנוצט ווערן מיט אַ באַ־רײַכערטער טעכניק, אָדער אין אַ סאַמע סכעמאַטישער פֿאָרעם.

די געוויינטלעכע פֿאַרטיילונג איז אויף קלאַנגען־מעטאָדן און אויף וויזועלע מעטאָדן. דער קלאַנגען־מעטאָד ווערט פֿאַרקערט אײַנ־געטיילט אויף אַ סינטעטישן און אויף אַן אַנאַליטישן.

דער סינטעטישער קלאַנגען־מעטאָד הייבט אָן פֿון איינציקע קלאַנגען (אותיות), וואָס קינדער באַהערשן. שפּעטער שטעלן זיי פֿון די קלאַנגען צונויף ווערטער.

דער אַנאַליטישער מעטאָד ווײַזט די קינדער אַ וואָרט און אַנאַ־ליזירט דאָס וואָרט אויף קלאַנגען. ערשט פֿון וואָרט קריגן די קינדער אַרויס די באַזונדערקייט פֿון קלאַנג און אות.

ביידע מעטאָדן האָבן פֿאַרבעסערטע ווערסיעס, וואָס מאַכן די אַרבעט שעפֿערישער און ליבער פֿאַר קינדער.

בײַם סינטעטישן קלאַנגען־מעטאָד האָבן די קינדער צו ערשט בלויז לעבעדיקע קלאַנגען. ס׳הייסט אַזעלכע, וואָס זײַנען אָדער אַ וואָרט פֿאַר זיך אַליין, אָדער זײַנען פֿאַרבונדן מיט אַ געוויסן קלאַנג, וואָס איז דעם קינד באַקאַנט.

ש איז אַ כּמו־וואָרט פֿאַר שטיל זײַן; אַ, אָ, מיט דעם וויגט אַ מאַמע דאָס קינד. ר איז דאָס בילן פֿון אַ הינטל (אין פּאַשיסטישן איטאַליע האָט דאָס לערנבוך באַצייכנט דעם „ר״ מיט רוישן פֿון עראָפּלאַנען); אַ, אָ, און אוי — זײַנען אויסרופֿן.

צו ערשט קריגן די קינדער גענוג קלאַנגען, שיין אילוסטרירט און זיי שטעלן ניט צונויף קיין שום וואָרט. ערשט ווען זיי האָבן שוין גענוג קלאַנגען און קענען זיי גוט דערקענען, לייענען זיי ווערטער, וואָס זײַנען אַ „גאַנצע״ מעשׂה. יעדער קלאַנג איז אַרומגערינגלט מיט אַ סיטואַציע, אַ דערציילונג, וואָס ווערט איבערגעגעבן פֿון לערער.

דער פּרינציפּ איז בכן: אַ ק ל אַ נ ג — אַ כּ מ ו ־ װ אָ ר ט, אַ װ אָ ר ט — אַ כּ מ ו ־ מ ע ש ׂ ה! דאָס איז דער דידאַקטישער דרך פֿון פֿאַרבעסערטן קלאַנגען־מעטאָד.

די פֿאַרבעסערטע טעקסטן פֿון דעם מעטאָד האָבן אַ באַלעבטן, עמאָציאָנעל־באַפֿאַרבטן װערטער־אָפּקלײַב. די װערטער זײַנען פֿון אינטימען קרײַז פֿון משפּחה, קינדער־לעבן, שול, פֿאָלק, יום־טובֿים. די זאַצן האַלטן זיך בײַ דער געװײנטלעכער כאַראַקטעריסטיק פֿון דער גערעדטער שפּראַך, איבערהױפּט פֿון קינדער־לשון, װאָס פֿאַרמאָגט אַן איבערװאָג פֿון פֿ ר ע ג ־ א ו ן א ו י ס ר ו ף ־ ז אַ צ ן. די דיִאַלאָגישע און ניט די עפּישע פֿאָרעם איז כאַראַקטעריסטיש פֿאַר דעם טעקסט װאָס װערט געשריבן פֿאַר קינדער.

דער מעטאָד באַנוצט זיך מיט דיקטאַטישע מאַטעריאַלן. ניט נאָר מיט אַ גרױסן באַװעגלעכן א״ב, נאָר אױך מיט אַ באַװעגלעכן א״ב פֿאַר יעדן קינד, מיט אַ שאַכטל אײַנגעטײלט אין קעסטעלעך. אַ באַזונדער קעסטעלע פֿאַר יעדן אות. עס זײַנען אױך פֿאַראַן לאָטאָ־שפּילן; מיטן מעטאָד פֿאַרבינדט מען דאָס קלעפּן פֿון לײם, דאָס אױסשנײַדן פֿון פּאַפּיר.

דער אַנאַליטישער מעטאָד הײבט אָן פֿון גאַנצע װערטער. אין אײראָפּע, הײבט דער מעטאָד געװײנטלעך אָן פֿון אַן א י י נ צ י ק װאָרט, װאָס דער לערער ברענגט אַרײַן אין שײַכות מיט אַ בילד, אָדער אַן אָביעקט. שפּעטער צעגלידערן די קינדער דאָס װאָרט אױף די באַזונדערע קלאַנגען.

לאָמיר זאָגן, אַז די טעמע פֿון דער שעה איז „מאַמע". די קינדער װעלן באַטראַכטן אַ בילד. דער לערער װעט שטעלן עטלעכע פֿראַגעס װעגן אַ מאַמען, ער װעט אױסלערנען די קינדער אַ פֿ י ר־ ש ו ר ה ד י ק ל י ד ל װ ע ג ן אַ מ אַ מ ע ן און װײַזן געדרוקט, אָדער געשריבן (גיכער געשריבן) דאָס װאָרט „מ אַ מ ע". ער װעט שפּעטער פֿון אײנציקע אותיות צונױפֿשטעלן דאָס װאָרט „מאַמע" און פֿרעגן די קינדער װי קען מען אײַנטײלן דאָס װאָרט „מאַמע". (מאַ־מע). מיט װאָס הײבט זיך אָן „מאַ?" מיט װאָס הײבט זיך אָן „מע?" מיט װאָס ענדיקט זיך „מאַ"?

שפּעטער װעלן די קינדער זיך לערנען שרײַבן דאָס װאָרט. נאָך דעם װעט דער לערער װײַזן דאָס װאָרט געדרוקט און די קינדער װעלן פֿון געדרוקטן א״ב דאָס װאָרט צונױפֿשטעלן.

די מעלה איז די איינהייטלעכקייט פֿון דער טעמע, די געבונדנקייט פֿון דער שעה, דאָס פֿאַרבינדן אַלער־ליי אַרבעטן אַרום איין טעמע. אויך מיט דעם מעטאָד פֿאַרבינדט מען אַרבעט אין ליים, אויסשנייַדן און דידאַקטישע מאַטעריאַלן.

מיר ברענגען דאָ אַ טיפּישע סכעמע פֿון אַרבעט מיט אָנהייבערס לויטן קלאַנגען־מעטאָד.

פּלאַן פֿון אַרבעט*)

שמועסן אַרום אַ בילד, אַרויסקריגן אַן אות אָדער אַ קלאַנג. אויסטיילן אַ זאַץ, אַ וואָרט, אַ קלאַנג, צוטראַכטן ווערטער, וואָס הייבן זיך אָן אָדער ענדיקן זיך מיט אַ געגעבענעם אות.

אַ שפּיל: מיט וואָס מייַן וואָרט ענדיקט זיך — זאָל זיך דייַן וואָרט אָנהייבן!

צונויפֿשטעלן פֿאַרשיידענע ווערטער־רייען צום גראַם;

אַרבעט אויף צונויפֿשטעלן זאַצן. קינדער, שטעלט צונויף זאַצן צום וואָרט: געלאָפֿן, פֿאַרלוירן, פֿינצטער, אַ רעגן, דער זיידע.

אַרבעט מיטן באַוועגלעכן „אַלף בית" אויפֿן טאָוול און מיט די א"ב־קאַרטלעך פֿון יעדן קינד באַזונדער.

לייענען פֿון טאַבעלעס.

דער לערער דאַרף זיך באַמיִען צו פֿאַרבינדן מיט שמועסן יעדן אות, יעדער נייַ וואָרט, ניט אַרייַנברענגען די קלאַנגען סתּם אַזוי אין דער וועלט אַרייַן.

אָנהייבן לייענען פֿון געשריבענעם שריפֿט. בהדרגה דאָס פֿאַר־אייניקן מיטן געדרוקטן שריפֿט.

דערקענען אויפֿן טאָוול ווערטער, קורצע זאַצן.

שרייַבן אין דער לופֿט (טרעפֿן דעם אות).

מיט גאָר יונגע קינדער צייכענען חפֿצים, וואָס האָבן אין זיך עלעמענטן פֿון אותיות (אַ שטעקן, אַ טעלער, אַן איי).

---

*) גענומען פֿון דער פּראָגראַם פֿון די ציש"אָ־שולן אין פּוילן.

צוגרייטן לאָטאָ־שפּילן מיט אותיות און מיט גאַנצע ווערטער.

אָרונטערשרײַבן פֿון טאָוול.

זעלבשטענדיק אויפֿשרײַבן די נעמען פֿון חפֿצים, וואָס דער לע־רער מאָלט אויפֿן טאָוול, אָדער וואָס געפֿינען זיך אויף אַ בילד. שפּע־טער שרײַבן זאַצן אַנשטאָט ווערטער.

לערנען די קינדער ווען צו באַנוצן אַ פּונקט, פֿרעגצייכן, ווי צו אָריבערטראָגן אַ וואָרט.

גרינגער דיקטאַט.

***

דער גאַנג במשך דעם לעצטן פֿערטל יאָרהונדערט איז געווען צו פֿאַרבינדן ביידע לייען־מעטאָדן. דער אַנאַליטיש־סינטעטישער מע־טאָד איז דעריבער געווען דער באַליבטסטער ביי שפּראַכן מיט אַ דאָמינירנדיקער פֿאָנעטישער שרייבסיסטעם.

די צוויי פּאָפּולערסטע, פּראָגרעסיווע שולמעטאָדן פֿון מאַרי מאָנטעסאָרי (איטאַליע) און ד״ר דעקראָלי (בעלגיע) האָבן זיך אָבער אין גאַנצן פֿאַרנומען אויף אַן אַנדער דרך. מאָנטעסאָרי און איר תּלמידה מעקינדער אין ענגלאַנד האָבן געגעבן אַ ספּעציעלע ווענ־דונג דעם סינטעטישן מעטאָד, און ד״ר דעקראָלי האָט אויסגעברייטערט און אַנדערש אַוועקגעשטעלט דעם אַנאַליטישן מעטאָד.

דער מעטאָד פֿון ד״ר מאַרי מאָנטעסאָרי

דער מעטאָד פֿון מאָנטעסאָרי האָט בשעתו געפֿונען אַ סך אָנהענגערס ניט נאָר אין איטאַליע, וואו ער איז אויפֿגעקומען, נאָר אויך אין ענגלאַנד, רוסלאַנד און אַמעריקע. אין דער יידישער שול פֿון פּוילן האָט די מאָנטעסאָרי־סיסטעם געהאַט אַ סך אויפֿזוען אין די קינדערהיימען.

אין דער פֿונאַנדעראַרבעטונג פֿון איר מעטאָד צו לערנען קינדער לייענען און שרייבן האָט מאָנטעסאָרי אַריינגעבראַכט אַ סך אָריגינעלע איינפֿאַלן און אידעען. איר ערשטער פּאָרדינסט איז געווען וואָס זי האָט געוויזן ווי מען קען אינדיווידואַליזירן דאָס לערנען.

איר צווייטער פֿאַרדינסט איז געווען, וואָס זי האָט אַריינגעבראַכט דעם עלעמענט פֿון אַליין־טעטיקייט; דאָס קינד לערנט זיך באמת אַליין, די שול גיט אים נאָר די דידאַקטישע מאַטעריאַלן, אויף וועלכע עס געניט זיך.

די ראָלע פֿון לערער איז אוודאי אַ וויכטיקע, אַ שעפֿערישע, אָבער ניט אין דעם זין ווי די טראַדיציאָנעלע דידאַקטיק האָט עס פֿאַרשטאַנען.

מאַרי מאָנטעסאָרי איז לויט איר פּראָפֿעסיע געווען אַ דאָקטערין אין אַ קליניק פֿאַר דעפֿעקטיווע קינדער. זיך צוקוקנדיק צו די קינדער האָט זי באַמערקט ווי נייטיק ס׳איז צו אַנטוויקלען זייערע חושים (זען, הערן, אָנטאַפּן), און אַז אָן דעם איז גאָרניט מעגלעך די קינדער צו לערנען לייענען און שרייבן ווי ס׳געהער צו זיין.

געקומען צו איר מעטאָד איז זי נאָך אַ סך זוכענישן, אָבער אָפּגעגליקט האָט איר אַ צופֿאַל. אין איר קינדערהיים האָט זיך געפֿונען אַ מיידל פֿון אַ יאָר עלף, וואָס איז געווען גייסטיק זייער הינטערשטעליק, זי האָט אַפֿילו ניט געקענט האַלטן קיין נאָדל אין האַנט און מאַכן עטלעכע שטעך. איז מאָנטעסאָרין איינגעפֿאַלן צו נעמען אַ גרינגערן אַקט, וואָס איז ע נ ל ע ך צום נייען, אָבער איז דאָך ניט נייען, און זי אויף אַזאַ אופֿן צ ו ג ר י י ט ן צום נייען. זי האָט גענומען דינע פּאַסיקלעך קאָלירט פּאַפּיר און איר געוויזן ווי זיי צו

פלעכטן איינע איבער די אַנדערע. נאָך דער אַרבעט האָט דאָס דעפֿעקטיווע קינד גרינג זיך אויסגעלערנט נייען.

אויב מען קען האָבן צוגרייט־אַרבעטן צום נייען, פֿאַר וואָס קען מען ניט האָבן צוגרייט־אַרבעטן צו לערנען זיך שרייַבן? מאַרי מאָנטעסאָרי האָט דעריבער באַשטימט, אַז לערנען קינדער ווי אָנצוטאַפּן די קאָנטורן פֿון אַן אות, אַרומפֿירן דעם פֿינגער איבער די קאָנטורן איין מאָל און נאָך אַ מאָל און אַ סך מאָל כּסדר איז דער גרינגסטער אופֿן צו באַהערשן די שריפֿטפֿאָרעם. פֿריִער האָט זי דעם מעטאָד אָנגעווענדט אין אַ שול פֿאַר דעפֿעקטיווע קינדער, שפּעטער נאָך מיט מער דערפֿאָלג אין שולן פֿאַר נאָרמאַלע קינדער.

זייער וויכטיק אין מאָנטעסאָרים סיסטעם איז איר קוק אויף דעם שייַכות צווישן לייענען און שרייַבן. „די דערפֿאַרונג האָט מיך געלערנט, שרייַבט מאָנטעסאָרי, שאַרף צו אונטערשיידן לייענען פֿון שרייַבן. איך בין איבערצייַגט, אַז ביידע אַקטן זייַנען ניט אויפֿגעקומען צוזאַמען; להיפּוך דער פֿאַרשפּרייטער מיינונג איז דאָס שרייַבן עלטער ווי דאָס לייענען. איך באַטראַכט ניט פֿאַר קיין לייענען דעם פּרואוו, וואָס אַ קינד מאַכט אַליין דורכצולייענען דאָס וואָרט, וואָס עס האָט אָקערשט אָנגעשריבן. עס טראַגט בלויז אַריבער צייכנס אויף קלאַנגען, ווי עס האָט פֿריִער אַריבערגעטראָגן קלאַנגען אויף אותיות. עס ווייס אָבער דאָס וואָרט פֿון פֿריִער, ווארעם עס האָט דאָס וואָרט איבערגעחזרט בייַם אָנשרייַבן־לייענען.״

דאָס אַרויסקריגן נייַעס באַטייַט פֿון געדרוקטע צייכנס איז גאָר אַן אַנדער פּראָצעס. לויט מאָנטעסאָרין איז דעריבער לייענען אַ דורכויס אינטעלעקטועלער אַקט, בעת שרייַבן איז אַן אַקט אין וועלכן עס דאָמינירט אַ „פּסיכאָ־מאָטאָרער״ מעכאַניזם.

שרייַבן גיט אויך אַ מעגלעכקייט צו פֿאַרשטיין דאָס צונויפֿגיסן פֿון קלאַנגען פֿון וועלכע דאָס וואָרט באַשטייט. שרייַבן איז בכן אַ צוגרייטונג צום לייענען, און ווערט באַהערשט אויפֿן גרונט פֿון דידאַקטישע מאַטעריאַלן.

דער וויכטיקסטער אַקט בייַ מאַרי מאָנטעסאָרי איז לערנען קינדער „זען מיט די הענט״. אַזוי ווי די פֿולע אַנטוויקלונג פֿון דער האַנט קומט פֿאַר בעתן שרייַבן, איז דעריבער דער אָנהייב ניט דער געדרוקטער כּתבֿ נאָר דער געשריבענער.

„די גאַנצע געשיכטע פֿון דער סאָציאַלער עוואָלוציע״, שרייַבט

מאַרי מאָנטעסאָרי, „קען אָנגערופֿן ווערן די געשיכטע פֿון דער מענטשלעכער האַנט."

אַזוי ווי דער פּסיכאָ־מאָטאָרער מעכאַניזם, מיינט מאָנטעסאָרי, הייבט זיך בײַ קינדער אָן זייער פֿרי, פֿירט זי דעריבער אויך אַרײַן שרײַבן אין פֿאַרשול־עלטער. קינדער, וואָס שרײַבן שוין צו פֿינף יאָר זײַנען אַ געוויינטלעכע דערשײַנונג אין אַ מאָנטעסאָרי־קינדער־היים.

דער מאָנטעסאָרי־מאַטעריאַל, וואָס איז אויסן די קינדער צו־צוגרייטן צום שרײַבן, באַשטייט פֿון צוויי גרופּעס: ערשטנס פֿון אויסגעשניטענע געאָמעטרישע פֿיגורן, טראַפּאַרעטן פֿון פֿייגל, בלו־מען, בעלי־חיים. די קינדער דאַרפֿן אַרײַנלייגן די טראַפּאַרעטן אין פּאַסיקע אויסשניטן פֿון קאַרטאָן, אַנדערע טראַפּאַרעטן דאַרפֿן זיי אַרומפֿירן מיט אַ קאָלירטן בלייער און אויספֿילן מיט שטריכעלעך. (דער מאַטעריאַל איז באַשטימט פֿאַר גאָר יונגע קינדער און מען וואָלט אים מיט אַ ביסל עלטערע קינדער געקענט אויסלאָזן).

דער צווייטער מין מאַטעריאַל באַשטייט פֿון אויסגעשניטענע אותיות אָנגעקלעפּט אויף טאָוועלעך. די אותיות זײַנען אָן ערך 6—8 סענטימעטער די גרייס. די אותיות שנײַדט מען אויס פֿון זייער דינעם זאַמדפּאַפּיר.

כּדי זיך אויסצולערנען ריכטיק צו שרײַבן רירט דאָס קינד אָן מיט צוויי פֿינגער (דעם מיטלסטן און דעם פֿאַרפֿינגער) דעם אות און גייט אַרום און אַרום דעם אות אין דער געוואונטשענער ריכ־טונג עטלעכע מאָל. ווי עס אַרבעט דער מעטאָד קען מען זען פֿון אַ באַשרײַבונג, וואָס שילדערט אַ טיפּישע אַרבעטס־שעה לויט דער מאָנטאָסערי־סיסטעם.

„אַ מיידעלע פֿון פֿינף יאָר, דערציילט די לערערין, רירט אָן מיט אירע פֿינגער דעם אות און נאָך דעם פֿירט זי אים אַרום מיט אַ שטע־קעלע. נאָך קינדער טוען דאָס אייגענע.

„אַ בחורל פֿון אַ יאָר פֿינף און אַ האַלב קען שוין מיט פֿאַרמאַכטע אויגן דערקענען 15 אותיות... נעכטן, דערציילט די לערערין, האָב איך אים געגעבן זען די אותיות. פֿון 15 האָט ער דערקענט מיט די אויגן אָפֿן נאָר 6, די נײַן, וואָס ער האָט ניט געדענקט, האָב איך אים פֿאַרגעלייגט אָנצורירן מיט די פֿינגער און ער האָט די איבעריקע 9 אויך דערמאָנט זיך... דאָס איז דער כּוח פֿון פֿאַרגעדענקען „מיט די הענט", עפּעס וואָס פֿאַרזיכערט אויך אַ מער דײַטלעכע און קלאָרע האַנטשריפֿט."

אויסער דעם באַשריבענעם מאַטעריאַל האָט מאָנטעסאָרי נאָך אויסגעשניטענע אותיות פֿון קאַרטאָן, אָן טאָוועלעך, קאָנ־סאָנאַטן איין קאָליר, וואָקאַלן אָן אַנדער קאָליר. די קינדער פּאַסן צו און לייגן אַרויף די אויסגעשניטענע אותיות אויף די פֿריִער איינ־געלערנטע אותיות וואָס זײַנען געווען אָנגעקלעפּט אויף טאָוועלעך. די קינדער „שרײַבן" אויך מיט די אויסגעשניטענע אותיות און שטעלן צונויף ווערטער. (מאָנטעסאָרי האָט אויך אַ גאַנצע ריי אַנדערע מאַטעריאַלן).

אָרגאַניזאַציע פֿון דער אַרבעט

די אַרבעט איז באַזירט אויף צוויי פּרינציפּן:

א) די קינדער קענען אויסקלײַבן וועלכע אַרבעט זיי ווילן.

ב) די לערערין פֿאַרנעמט זיך מיט יעדן קינד אינדיווידועל.

אין איין און דער זעלביקער צײַט טוען די קינדער פֿאַרשיידענע זאַכן: איינער אַרבעט אויף די מוסטערן, אַ צווייטער לערנט זיך די אותיות, אַ דריטער שרײַבט, אַ פֿערטער שטעלט צונויף ווערטער מיטן באַוועגלעכן א"ב. יעדער קינד לערנט זיך אויף זײַן אופֿן און מיט זײַן אייגענעם טעמפּאָ. די לערערין העלפֿט צו, דערמוטיקט, רעווידירט.

קיין קלאַס־אַרבעט אויף דער מדרגה איז ניטאָ.

דאָס לערנען אותיות און ווערטער

דרײַ מאָמענטן זײַנען פֿאַראַן בײַם פֿאַרגעדענקען אַן אות. די לע־רערין ווײַזט דעם קינד אַ געשריבענעם אות און לייגט אים פֿאַר ער זאָל מיט צוויי פֿינגער אַרומפֿירן די קאָנטורן פֿון אות.

די פֿאָרמולע פֿון ערשטן מאָמענט איז: „אָט איז „אָ!", גיב אַ קוק, ריר עס אָן." מען דאַרף פֿאַרשטאַרקן די פּערצעפּציע פֿון אות, אַז דער תּלמיד זאָל אים גוט פֿאַרגעדענקען, קענען שפּעטער דורכלייענען און אויך אָנשרײַבן. דער צווייטער מאָמענט איז פֿון קאָנטראָל. די לערערין בעט: „גיב מיר „אַ". אויב דער תּלמיד קען ניט געפֿינען „אַ" הויבט מען ווידער אָן פֿון אָנהייב, פֿון אַרומפֿירן, אָנטאַפּן די קאָנטורן פֿון אות.

עטלעכע רגעס שפּעטער ווײַזט די לערערין דעם „אַ" און פֿרעגט: „וואָס איז דאָס?" די אַסאָציאַציע איז איצט אויף צוריק, פֿון בילד צום קלאַנג, און ניט ווי פֿריִער פֿון קלאַנג צום בילד.

קיין סדר אין לערנען די אותיות איז ניטאָ, די קינדער אַליין קלײַבן אויס די אותיות, וואָס זיי ווילן לערנען. ווי נאָר זיי קענען אָבער עטלעכע וואָקאַלן און קאָנ־סאָנאַנטן זעצט זיך די לערערין צו און העלפֿט די קינדער „שרײַבן".

די לערערין זאָגט למשל דאָס וואָרט „מאַמע". זי שטרײַכט אונטער דעם קלאַנג מ, דאָס קינד נעמט דעם פּאַסיקן אות און שטעלט אים אַוועק. איבערחזרנדיק „מאַ" ציט די לערערין אויס דעם וואָקאַל ביז וואַנען דאָס קינד געפֿינט אויס דעם פּאַסיקן אות. ווען דאָס קינד האָט צוגעשטעלט דעם אות, לייענט עס דרוך: „מאַ".

די אַרבעט פֿון צונויפֿשטעלן ווערטער גייט האַנט אין האַנט מיט צעגלידערן מינדלעך ווערטער אויף קלאַנגען און זיי שפּעטער פֿון דאָס נײַ צונויפֿצושטעלן. דעמאָלט קומט פֿאָר דער „נס"! די קינדער אַנט־דעקן, אַז זיי קענען אויף אַן אמת שרײַבן ווערטער. זיי שרײַבן מיט קרײַד, מיט בלײַערס, מיט קרײַדלעך. עס איז גאָר שווער אָפּצוהאַלטן די קינדער פֿון אַנווענדן זייער אַנטדעקונג.

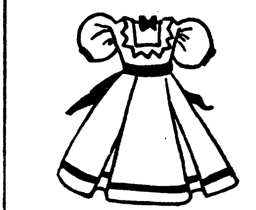
איצט גייען די קינדער אַריבער צו אַ מין לייענען מיט געשריבענע אותיות. מאָנטעסאָרי האָט אַ צאָל בילדער פֿון חיות, בלומען, חפֿצים, טואונגען מיט אונטערשריפֿטן אונטער זיי, וואָס די קינדער לייענען דורך... אָבער דאָס אמתע לייענען קומט פֿאָר ווען די אונטער־שריפֿטן און די בילדלעך קומען אויף באַזונדערע קאַרטלעך און די קינדער דאַרפֿן די קורצע זאַצן אָדער ווערטער צופּאַסן צו די בילדער. דאָס פֿאַרזיכערט, אַז די קינ־דער טראָגן אַרויס דעם באַטײַט פֿון דער שורה און לייענען ניט מעכאַניש.

שוסטער

שניי־מענטש

קעצל

קלײדעלע



נאָך אַ בעסערע לייען־טעטיקייט זײַנען די „שעהן״ פֿון שטיל־קייט. די לערערין שרײַבט אָן „שטיל״ אויפֿן טאָוול, דאָס איז אַ סיגנאַל. אַלע קינדער זעצן זיך אויס. די קינדער האָבן ליב די אַרבעט, דאָס איז אַ קאָלעקטיווע אַרבעט־שעה.

די קינדער זעצן זיך אַרום דער לערערין און יעדער איינער נעמט אַרויס אַ צעטעלע. אויפֿן צעטעלע איז אָנגעשריבן אַ געוויסע בקשה. יעדער קינד דאַרף באַווײַזן דורך זײַן האַנדלונג, בײַם דורכפֿירן די בקשה, אַז עס האָט פֿאַרשטאַנען, וואָס מען וויל פֿון אים, וואָס דער זאַץ אייגנטלעך באַטײַט.

דער איבערגאַנג צום געדרוקטן שריפֿט

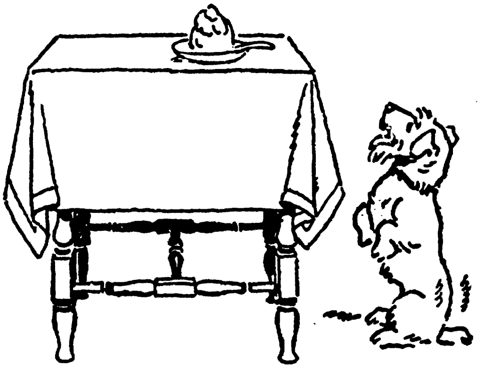
די קינדער גייען כּמעט אומבאַמערקט אַריבער פֿון לייענען געשריבענע טעקסטן צום לייענען געדרוקטע, ווי בײַ די אַנדערע אַקטן אין פּראָצעס פֿון לערנען דערגרייכן עס די קינדער זעלבשטענ־דיק. דאָס איז די הויפּט־כאַראַקטעריסטיק פֿון מעטאָד.

מען גיט די קינדער אין האַנט קאַרטלעך מיט אַ צווייעדיקער שריפֿט און אויסער דעם ענלעכע קאַרטלעך בלויז מיט איין שריפֿט. די ערשטע אַרבעט באַשטייט אין דעם, וואָס די קינדער דאַרפֿן צו־קלייבן די קאַרטלעך מיט די איינציקע שריפֿטן און צופּאַסן צו די קאַרטלעך מיט דער צווייעדיקער שריפֿט.

שפּעטער פּאַסן זיי צו דאָס געדרוקטע צום געשריבענעם אָן אַ מוסטער. וואָס מען האָט פֿריִער געטאָן מיט צענדלינגער איינציקע ווערטער, טוט מען איצט מיט זאַצן, קירצערע און לענגערע. די אַרבעט מיט זאַצן גייט גרינג, וואָרעם די קינדער האָבן שוין אַ סך זיך אויס־געלערנט אויף די איינציקע ווערטער.

קיין איינהייטלעכקייט אין דער פּעולה פֿון לייענען איז ניטאָ. יעדער תּלמיד גייט זיך זײַן גאַנג, לערנט אויף זײַן אופֿן, גייט פֿאָרויס אָדער פֿאַרהאַלטן זיך ווי זײַן אויפֿנעם־פֿעאיקייט דערלאָזט.

ערשט נאָך די אַלע אַרבעטן מיט די פֿאַרשיידענע דידאַקטישע מאַטעריאַלן גייען די קינדער אַריבער צום לייענען אַ קינדער־ביכל. דאָס בוך איז פֿאַר זיי אַ גרויסע פֿרייד.



דאָס הינטל איז הונגעריק

דאָס הינטל איז הונגעריק

די מאַמע קומט

קינדער שפּילן זיך

דאָס הינטל איז
הונגעריק

דער מעטאָד פֿון ד״ר אָוויד דעקראָלי

אין זײַן אַרבעט וועגן דער שפּראַך פֿון קינד שרײַבט דער שווייצאַרישער פּסיכאָלאָג פּיאַזשעי: „אויספֿאָרשונגען, וואָס זײַנען געמאַכט געוואָרן וועגן די אופֿנים ווי מיר נעמען אויף פֿאָרמען, קאָנטורן, וועגן דעם ווי מיר לייענען, האָבן געוויזן, אַז מיר דערקענען און נעמען אויף זאַכן נישט ווײַל מיר אַנאַליזירן זיי און זעען אַלע זייערע פּרטים, נאָר דווקא צוליב זייערע „אַלגעמיינע פֿאָרמען". די דאָזיקע „אַלגעמיינע פֿאָרמען" ווערן פּונקט אַזוי פֿיל קאָנסטרואירט פֿון אונדז אַליין ווי פֿון די געגעבענע עלעמענטן. דעם סך־הכּל קענען מיר אָנרופֿן די סכעמע אָדער די געשטאַלט־קוואַליטעט פֿון דעם אָביעקט".

מ. קלאַפּאַרעד, שרײַבנדיק וועגן דער פּערצעפּציע פֿון קינדער, האָט געוויזן אַז די סכעמעס זײַנען אַ סך וויכטיקער פֿאַר קינדער ווי פֿאַר אונדז, וואָרעם די סכעמעס קומען אויף און אַנטוויקלען זיך נאָך איידער מיר קענען גוט אָבסערווירן פּרטים. למשל, אַ קינד פֿון פֿיר יאָר, וואָס האָט נישט געקענט קיין איין אות און האָט נישט געקענט לייענען קיין איין מוזיקאַלישע נאָטע, פֿלעגט פֿון דעסטוועגן דערקענען די פֿאַרשיידענע לידער אין אַ מוזיק־בוך. דאָס קינד פֿלעגט די לידער דערקענען לויטן אויסזען פֿון די קעפּלעך און לויט דעם אויסזען פֿון די זײַטן. פֿאַרן קינד איז דער אַלגעמיינער עפֿעקט פֿון יעדער זײַט געווען אַ באַזונדערע סכעמע, בעת פֿאַר אונדז, וואָס מיר נעמען אויף ווערטער און אַפֿילו אותיות אַנאַליטיש האָבן אַלע זײַטלעך פֿון בוך אַן ערך דאָס זעלבע פּנים.

קינדער דערקענען בכן נישט נאָר דורך אַלגעמיינע סכעמעס נאָר די דאָזיקע סכעמעס פֿאַרבײַטן פֿאַר זיי די פּערצעפּציע פֿון דעטאַלן. דער קינדערשער אופֿן פֿון זען און באַמערקן איז אַנדערש פֿון אונדזעריקן, וואָס זעט קאָמפּלעקסאַטיקייט און פֿאָרמען.

מ. קלאַפּאַרעד האָט דעם אופֿן אָבסערווירן אָנגערופֿן סינקרעטישע פּערצעפּציע, נוצנדיק אַ נאָמען וואָס רענאַן האָט אויסגעקליבן צו באַצייכענען יענע גײַסטיקע אַקטיוויטעט, וואָס איז ברייט און אַלץ־אַרומנעמענדיק, וואָס איז אָבער אומקלאָר און נישט

פֿינקטלעך, ד״ה די פּערצעפּציע, וואָס מאַכט ניט קיין שאַרפֿע צע־טיילונג צווישן זאַכן, נאָר אַלץ איז אָנגעוואָרפֿן איינס אויפֿן אַנדערן.

סינקרעטישע פּערצעפּציע שליסט דעריבער אויס אַנאַליז, אָבער שיידט זיך אונטער פֿון אונדזער אַלגעמיינער סכעמע מיט דעם, וואָס זי איז רײַכער און מער פֿאַרנעפּלט.

אָט די סינקרעטישקייט פֿון דעם קינדס באַטראַכטן און אָבסער־ווירן די וועלט האָט געגעבן דעם בעלגישן פּעדאַגאָג, ד״ר דעקלאָרי אַ מעגלעכקייט צו לערנען קינדער ווי צו לייענען דורך לאָזן זיי דער־קענען ווערטער, איידער זיי אונטערשיידן און פֿאַרגעדענקען אותיות, נאָכפֿאָלגנדיק אויף אַזאַ אופֿן דעם נאַטירלעכן גאַנג פֿון אַנטוויקלונג. ד״ר דעקראָלי בווײַזט מער ווי אַלץ אויפֿן כּוח פֿון וויזועלן לערנען. די גײַסטיקע פֿונקציע, מיינט ער, וואָס איז פֿאַרבונדן מיט לייענען איז דער עיקר אַ וויזועלע. די טאָג־טעגלעכע דערפֿאַרונג באַשטעטיקט עס. מיר זעען דעם טעקסט, שרײַבט דעקראָלי, פֿאַרשטייען זײַן באַ־טײַט, פֿירן אויס געװיסע פֿאַראָרדענונגען און זאָגן אָפֿט ניט אַרויס קיין איין־איינציק וואָרט. אַזאַ אופֿן פֿון שטיל לייענען איז אַגבֿ דער סאַמע פֿאַרשפּרייטסטער און געוויינטלעכסטער.

לייענען איז מער ווי אַלץ אַ וויזועלער פּראָצעס, און מיר קענען צוגעבן, אַז דער חוש הריאה איז מער אָביעקטיוו, מער קאָנקרעט ווי דער חוש השמיעה. ער איז דער חוש וואָס נאָך דעם חוש המשוש גיט ער אונדז די פּינקטלעכסטע פֿאָרשטעלונג וועגן אונדזער אַרום.

די אָבסערוואַציעס פֿון די פּסיכאָלאָגן פּרייער, טיעדעמאַן און פּערעז, און פֿון אַ סך אַנדערע, וואָס האָבן נאָכגעפֿאָלגט די אַנט־וויקלונג פֿון יונגע קינדער, האָבן באַוויזן, אַז דער חוש הריאה איז איינער פֿון די חושים, וואָס אַנטוויקלט זיך צום גיכסטן נאָכן געבורט. זיי מיינען, אַז אַ קינד פֿון פֿיר ביז זעקס חדשים אַלט וועט דערקענען דאָס פּנים פֿון דער מוטער; איר שטים וועט עס אָנהייבן דערקענען ערשט שפּעטער.

ס׳איז דעריבער גאָר ניט אַזוי אומלאָגיש אָנצואווענדן אַ וויזועלן מעטאָד בײַם אָנהייבן לייענען. די פֿראַגע איז נאָר ווי זאָל מען דעם מעטאָד אָנווענדן.

אויב מען זאָל גוט באַטראַכטן דאָס מינדלעכע לשון און אויך דעם אויפֿקום פֿון שריפֿט, האַלט ד״ר דעקראָלי, וועלן מיר אײַנזען, אַז זיי האָבן זיך ביידע ניט אָנגעהויבן מיטן אות, זיי האָבן זיך אָנגעהויבן מיט קלאַנג און סימבאָל, וואָס האָבן באַטײַט אַ פֿולן זאַץ.

אויב מיר זאָלן זיך צוהערן צו דעם אופן ווי קינדער ריידן, וועלן מיר אויסגעפינען, אַז דער זאַץ קומט פאַרן וואָרט, אַז דאָס וואָרט ווי עס ווערט באַנוצט פון קינד, האָט דעם באַטייט פון אַ זאַץ, אָפט מאָל פון צוויי זאַצן. צום ביישפּיל: ווען דאָס קינד זאָגט „מאַמע", מיינט עס אָפט מאָל ניט פּשוט „מאַמע", נאָר — „אָט איז די מאַמע", „נעם מיך אויף די הענט „מאַמע", „איך האָב דיך ליב, מאַמע", „קום אַהער צו מיר", „גיב מיר דאָס שפּילכל, מאַמע" אאַז"וו.

אמת, מען קען פרעגן, אויב דאָס איז אויך דער אופן פון לערנען לייענען, וואָס ווערט פון אַנאַליז און וואָס ווערט פון די גענעראַליזאַציעס? אַנאַליז קומט ווי אַ נאַטירלעכע אַנטוויקלונג שפּעטער! דאָס קינד וועט אַליין אַנאַליזירן ווי נאָר עס וועט קומען צו אַ געוויסער מדרגה אין לערנען!

וואָס עס איז אמת וועגן לייענען איז אויך אמת וועגן שרייבן; פּונקט אַזוי ווי דאָס קינד, נאָך דעם ווי עס הערט מינדלעך לשון; פּרואווט אויך איבערגעבן זיינע געדאַנקען מינדלעך און פון מאָל צו מאָל אַלץ פּינקטלעכער, אַזוי וועט אויך דאָס קינד זעענדיק און פאַרשטייענדיק רייד אין שריפט אויך וועלן אויסדריקן זיינע אייגענע געדאַנקען צי דורך צייכענען צי דורך שרייבן.

צוליב די טעמים, מיינט ד"ר דעקראָלי, דאַרף דאָס לערנען:

א) זיך באַדינען מיט וויזועלע מעטאָדן,

ב) נוצן זאַצן און ווערטער מיט אַ קאָנקרעטן אינהאַלט.

ג) אַ סך מאָל איבערחזרן דעם לייענשטאָף מיט דער הילף פון אַלערליי שפּילערייען, וואָס האַלטן דאָס קינד פאַראינטערעסירט.

ד) באַגינסטיקן דעם אַנאַליז צו וועלכן דאָס קינד אַליין קומט אויף אַ נאַטירלעכן אופן.

ה) באַנוצן אַ לייען-מאַטעריאַל וואָס איז פאַרבונדן מיט דער גאַנצער טעמע, וואָס פאַרנעמט דעם צענטער פון אינטערעס ביים לערנען אין אַ געגעבענעם צייטאָפּשניט.

מעטאָדאָלאָגיע

לערערס זיינען וואויל באַקאַנט מיטן כּלל, אַז דער לערנשטאָף דאַרף אויספאָלגן דעם כּלל פון פּשוטערן צום מער קאָמפּליצירטן,

פֿון דעם קאָנקרעטן צום מער אַבסטראַקטן. דער געוויינטלעכער מעטאָד הייבט אָן מיט אַ קלאַנג, גייט אַריבער צום טראַף, שפּעטער צום וואָרט און לסוף צום זאַץ. איז דאָס אָבער דער נאַטירלעכער דרך ווי מיר אַבסערווירן די ווירקלעכקייט? אויב מיר ווילן בעטן עמעצן ער זאָל אויסמאָלן פֿאַר אונדז אַ פּאָרטרעט פֿון אַ מענטשן, וועלן מיר אים דען ווייזן צו ערשט די נאָז, דערנאָך די אויגן און נאָך דעם ווידער נאָר די באַזונדערע שטריכן פֿון פּנים? געוויס ניט! דער פּשוטער זאַץ, וואָס האָט אַ קאָנקרעטן באַטייַט, דערמאָנט דעם קינד אַ געוויסע איבערלעבונג, אַ געשעעניש; ווי קען זיך מיט דעם פֿאַרגלייַכן אָן אות אָדער אַ טראַף, וואָס פֿאַר זיך אַליין זיינען זיי אין גאַנצן אַבסטראַקט, אָן קיין שום באַטייַט! קלאַנג און אות זייַנען דאָך דער לעצטער אַנאַליז פֿון אונדזער לעבעדיקער שפּראַך, וואָס דער מענטשלעכער שׂכל האָט פֿעסטגעשטעלט.

דער נייַער אופֿן פֿון לערנען מאַכט אויך מעגלעך, אַז דער ענין לייענען זאָל זיין פֿאַרבונדן מיט די הויפּט־טעמעס, וואָס אָן ערשט לערניאָר מוז אויפֿנעמען, אַז לייענען זאָל קענען זייַן פֿאַרבונדן מיט די געשעענישן, וואָס אַרום זיי מוז דאָס גאַנצע לערנען זייַן אָרגאַניזירט. די צענטערס פֿון אינטערעס קענען זייַן אַלערליי; צוויי באַוואָרענישן זייַנען אָבער נייטיק:

ב) אַז די געשריבענע סימבאָלן זאָלן זייַן פֿאַרבונדן מיט אמתע, רעאַלע זאַכן.

ב) אַז אין אַ פּאַסיקער סיטואַציע מוז מען די קינדער געבן אַ מעגלעכקייט צו אַנאַליזירן דאָס וואָרט ווי אַ מיטל צו דערקענען די שריפֿט־סימבאָלן און אויך צו ל י י ע נ ע ן נ ײַ ע װ ע ר ט ע ר, וואָס זייַנען די קינדער פֿריִער געווען אומבאַקאַנט.

אויף אַזאַ אופֿן הייבט ניט אָן דער דעקראָלי־מעטאָד מיט אַנאַליזירן ווערטער און קלאַנגען. מען לערנט ניט קיין אָפּגעריסענע קלאַנגען כּדי שפּעטער זיי צו פֿאַרבינדן.

דער דעקראָלי־מעטאָד פֿאָלגט נאָך דעם נאָרמאַלן גאַנג פֿון אַנטוויקלונג; דאָס לערנען גייט כּסדר פֿון קאָנקרעטן צום אַבסטראַקטן. די ערשטע באַקאַנטשאַפֿט איז מיט זאַכן, נאָך דעם מיט זאַצן. ווערטער קומען שפּעטער און ערשט לסוף באַקענט זיך דאָס קינד מיט טראַפֿן און קלאַנגען.

באַשרײַבונג פֿון דער טעכניק

דער מעטאָד אונטערשיידט פֿיר מדרגות אין פּראָצעס פֿון לער־נען זיך לייענען.

ערשטע מדרגה

דער לערער הייבט אָן מיטן זאַץ אין פֿאָרעם פֿון אַ בקשה, (ווענדונג), ד"ה מיטן סימבאָל פֿון אַ פֿולער אידעע, מיט עפּעס וואָס איז קאָנקרעט. אַבסטראַקציעס לאָזט ער איבער אויף שפּעטער. יעדע בקשה איז דירעקט פֿאַרבונדן מיט דער טעמע, וואָס ווערט באַהאַנדלט אין קלאַס אין אַ באַשטימטער צײַט. למשל, אָנהייב יאָר, ווען דער צענטער פֿון אינטערעס איז (אין דעקראָלים אָנהייבער־קלאַס) „פֿרוכט", קענען קומען אַזעלכע ווענדונגען:

ברענג מיר אַ באַר.

לייג די באַר אויפֿן טיש.

צעשנײַד די באַר אין האַלב.

עס אַ האַלבע באַר.

גיב די באַר ——————— (נאָמען פֿון אַ קינד).

די „באַפֿעלן" ווערן צו ערשט געגעבן מינדלעך אין שײַכות מיטן צוגעוואוינען דאָס קינד צו באַטראַכטן די אַרומיקע וועלט. די קינדער פֿאָלגן אויס די באַפֿעלן ווי מען זאָגט זיי נאָר אַרויס. די בקשות שרײַבט מען נאָך דעם אָן אויף באַזונדערע פּלאַקאַטן מיט גרויסן שריפֿט און מען שטעלט זיי אַוועק פֿאַרן קלאַס. אין אָנהייב טאָרן די קינדער ניט אַרויסריידן די ווערטער אויפֿן קול. זיי באַ־טראַכטן די געשריבענע סימבאָלן און פּרוּוון אויסצופֿירן די בקשות. דורך דער האַנדלונג דאַרפֿן זיי באַווײַזן, אַז זיי האָבן פֿאַרשטאַנען, וואָס זיי האָבן געלייענט.

קינדער האָבן ליב די לייען־שעהן, ווײַל מיטן פּראָצעס פֿון לייע־נען איז פֿאַרבונדן שפּיל און אַרבעט, צו מאָל אַפֿילו „עסן".

אין אָנהייב איז דאָס לייענען נאָר אַ פֿראַגע פֿון וויזועלן דער־קענען; דורך אויספֿירן די בקשות, דורך האַנדלונג דאַרפֿן די קינ־דער באַווײַזן, אַז זיי פֿאַרשטייען דאָס געלייענטע.

וויפֿל צײַט לוינט זיך אָפּצוגעבן אויף געניטונגען פֿון דעם מין? ס'איז ניט גרינג צו באַשטימען, ווײַל עס ווענדט זיך דורכויס אָן דער גײַסטיקער אַנטוויקלונג פֿון קינד. צוויי וואָכן זײַנען אָפּט מאָל גענוג אַפֿילו מיט גאָר יונגע קינדער.

נאָך דעם שרײַבט דער לערער אָן אויף קאַרטלעך די נעמען פֿון אַלע חפֿצים, וואָס געפֿינען זיך אין קלאַס-צימער און די קינדער פּאַסן צו די אויפֿשריפֿטן צו די חפֿצים. אין אַ קורצער צײַט האָט יעדע זאַך אין שולצימער אַן אויפֿשריפֿט. פֿאַרשטייט זיך, אַז ס'איז ניט נייטיק אַלע אויפֿשריפֿטן אַרײַנצוברענגען מיט אַ מאָל; זיי מוזן קומען ביסלעכווײַז, יעדן טאָג צו עטלעכע.

א ב ג ד ה ו ז ח ט י כ ך ל מ ם

נ ן ס ע פּ פ ף צ ץ ק ר ש ת

מוסטער פֿון פּרימיטיוון א"ב וואָס די אָנהייבער קענען נוצן.

אויפֿן זעלבן אופֿן ווערן געמאַכט אָרעמבענדער אויף וועלכע ס'איז אויפֿגעשריבן דער נאָמען פֿון קינד. יעדער קינד טראָגט אַזאַ אָרעמבאַנד. גאָר גיך לערנען זיך די קינדער אויס צו דערקענען זייערע אייגענע נעמען און אויך די נעמען פֿון זייערע שכנים.

אָט זײַנען עטלעכע פֿון די אויפֿשריפֿטן:

דער טאָוול	בערל	די טיר
חנה	דער טיש	עטל

צווייטע מדרגה

דער גאַנצער אָנגעקליבענער ווערטער־אוצר ווערט איצט פּרע־זענטירט אויף אַן אַנדער אופֿן; די פֿאַרשיידענע בקשות, נעמען פֿון די חפֿצים אין שול־צימער, ווי אויך די נעמען פֿון די קינדער שרײַבט מען אויף אויפֿן טאָוול און דערנאָך אויף קלענערע קאַרטלעך.

נאָר עטלעכע שעה זײַנען געווענט צו פֿאַרגלײַכן און אידענטי־פֿיצירן די ווערטער און זאַצן, וואָס זײַנען פֿאַרשריבן אויפֿן טאָוול מיט די וואָס געפֿינען זיך אויפֿן קאַרטל. דער קלאַס נוצט אויס דעם די־דאַקטישן מאַטעריאַל, אַלערליי שפּילערײַען כּדי איבערצוחזרן דעם ווערטער־אוצר און צו העלפֿן די קינדער צו פֿאַרגעדענקען די אַלע פֿאַרשיידענע ווערטער און אויסדרוקן.

יעדער קינד קריגט אַ שאַכטל וואָס פֿאַרמאָגט אַ פֿולע זאַמלונג פֿון אַלע נעמען, באַצייכענונגען פֿון חפֿצים און בקשות. אַלערליי שפּילערײַען פֿירט מען דורך מיט דעם מאַטעריאַל.

א) איינע פֿון די אָנגעשריבענע בקשות ווערט געוויזן דעם קלאַס (אָדער אויפֿן אָריגינעלן פּלאַקאַט, אָדער מען שרײַבט פּשוט אַן אויפֿן טאָוול). איטלעך קינד דאַרף געפֿינען צווישן זײַנע קאַרטלעך דעם דופּליקאַט, ער ווײַזט דעם לערער און פֿירט דורך די בקשה.

ב) אויף אַן ענלעכן אופֿן האַנדלט דאָס קינד ווען מען שרײַבט אָן דעם נאָמען פֿון אַ קעגנשטאַנד.

ג) דער לערער זאָגט דאָס וואָרט און די קינדער דאַרפֿן געפֿי־נען דאָס פּאַסיקע קאַרטל און ווײַזן.

ד) אַ מאָל נעמט דער לערער און צעטיילט אַלע פּלאַקאַטן צווישן די קינדער. די וואָס קריגן אַ ב ק ש ה, ווײַזן מיט זייער האַנדלונג, אַז זיי וויסן, וואָס מען וויל פֿון זיי. אויב איינער געפֿינט די באַציי־כענונג פֿון אַ חפֿץ, פֿעסטיקט ער דאָס קאַרטל צו צו דער זאַך. דאָס זעלביקע טוט ער מיט די נעמען פֿון קינדער.

צווייטער מין שפּילערײַען. לאָטאָ־שפּיל.

אויב דער צענטער פֿון אינטערעס איז „פֿרוכט", ווערט צונויפֿ־געשטעלט אַ לאָטאָ־שפּיל אויף דער זעלביקער טעמע.

אויף יעדער קאַרטל קלעפּט מען אַרויף צייכענונגען פֿון אַ צענדלינג פֿאַרשייעדענע פֿרוכטן, וואָס די עלטערע קינדער פֿון שול מאָלן געוויינטלעך אויס.

אונטער יעדער צייכענונג ווערט אין פּשוטן כּתבֿ אָנגעשריבן

דער נאָמען פֿון פּרוכט. אויף דער צווייטער זײַט פֿון קאַרטל ווערט צוגעקלעפּט אַ קאָנווערט מיט קליינע קאַרטלעך, אויף וועלכע עס זײַנען אויפֿגעשריבן די נעמען פֿון די פּרוכטן. דער לאָטאָ קען באַנוצט ווערן אויף פֿאַרשיידענערליי אופֿנים, אָפּהענגיק פֿון דער שווערקייט וואָס דער לערער איז אויסן צו באַשאַפֿן.

די ערשטע בקשה איז זייער אַן איינפֿאַכע. דער לערער בעט די קינדער צוצופּאַסן די קאַרטלעך צו די בילדער. ס'איז אַ גער־ניטונג צו לערנען די קינדער פֿאַרגלײַכן. ווען די קינדער טוען עס עטלעכע מאָל און פֿאַרהאַלטן זיך ניט, בעט דער לערער צו פֿאַר־דעקן די אונטערשריפֿטן אונטער די בילדער מיט אַ שמאָל שטיקל פּאַפּיר און פּרוּוון ווי פֿריִער צופּאַסן די קאַרטלעך מיט די נעמען אונטער די בילדער. דער אונטערשייד איז איצט דער וואָס דער געשריבענער מוסטער אונטערן בילד איז פֿאַרשטעלט. די אַרבעט איז דעריבער שווערער, ווײַל דאָס קינד דאַרף געדענקען און וואָס עס טוט איצט איז דורכוים על־פּי זכּרון.

אַ ווײַטערדיקע קאָמפּליקאַציע איז ווען אַנשטאָט צען קאַרטלעך קריגן די קינדער צוואַנציק קאַרטלעך און פֿון די צוואַנציק דאַרפֿן זיי אויסקלײַבן די פּאַסיקע צען, וואָס מוזן קומען אונטער די בילדער.

אילוסטרירטער ווערטער־לאָטאָ *)

*) אילוסטרירטער ווערטער־לאָטאָ, צוגעגרייט פֿון וועלט־צענטער פֿאַר דער ייִדישער שול, אַרויסגעגעבן פֿון אַרבעטער־רינג, 1950.

דריטע שפּילעריַי: קליינע שאַכטעלעך.

קליינע קינדער זיַינען זייער פֿאַראינטערעסירט אין דער שפּי־לעריַי. אויך די דאָזיקע אַרבעט לאָזט זיך בײַטן וועדליק דעם צענטער פֿון אינטערעס. לאָמיר זאָגן, אַז דער צענטער פֿון אינטערעס איז נאָך אַלץ פֿ ר ו כ ט. דאָס קינד נעמט אַ ליידיק שאַכטל און לייגט אַריַין אַ קאַשטאַן אָדער אַן אַנדער פֿרוכט. די פֿאַרשיידענע נעמען ווערן אָנגעשריבן אויפֿן דעקל פֿון די שאַכטלעך. דאָס קינד דאַרף אַרויפֿטאָן דאָס ריכטיקע דעקל אויפֿן ריכטיקן שאַכטל. די צאָל שאַכט־לעך ווערט ביסלעכוויַיז פֿאַרגרעסערט. דאָס קינד לייענט איצט אויף אַן אמת, ווארעם עס אַסאָציִאירט אַ קאָנקרעטע זאַך מיט אַ וואָרט־סימבאָל.

די דריטע מדרגה

די קינדער גייען איצט אַריבער צום סומירן די לעקציעס מיט דער הילף פֿון קליינע זאַצן, וואָס זיי פֿאַרשריַיבן אין זייערע העפֿטן. מיט פֿעאיקע קינדער קען מען צו דעם צוטרעטן די דריטע וואָך. יעדער זאַץ ווערט באַגלייט מיט אַ קליינער צייכענונג; ס'איז גוט יונגע קינדער צו דערמוטיקן זיי זאָלן אויסדריקן זייערע געדאַנקען אויף צווייערליי אופֿנים, סיַי דורך שריַיבן, סיַי דורך צייכענען.

פֿערטע שפּילעריַי

אונטער בילדער שריַיבט מען אויף קורצע זאַצן וואָס סומירן געוויסע לעקציעס און פֿאַרשיידענע אָבסערוואַציעס פֿון די קינדער.

די זעלבע זאַצן שריַיבט מען דערנאָך אויף אויף באַזונדערע פּאַפּירלעך. די שפּילעריַי אַליין באַשטייט אין דעם, וואָס:

א) דאָס קינד נעמט אַרוים די פּאַפּירלעך מיט די זאַצן און פֿאַרגליַיכנדיק פּאַסט עס זיי צו צו די זאַצן אונטער די בילדער.

ב) די זאַצן וואָס געפֿינען זיך אונטער די בילדער ווערן פֿאַר־דעקט און די קינדער דאַרפֿן צופּאַסן די זאַצן צום בילד, אין גאַנצן על־פּי זכּרון, ניט האָבנדיק פֿאַר זיך דעם געשריבענעם מוסטער.

ג) מען גיט דעם קינד איינצעלנע ווערטער פֿון יעדן זאַץ. די קינדער דאַרפֿן צונויפֿנעמען די ווערטער אין זאַצן און זיי צופּאַסן צו די בילדער, צו ערשט מיט דער הילף פֿון געשריבענעם מוסטער, שפּעטער אָן זיַין הילף.

ד) די צאָל בילדער וואָס מען נוצט קען זײַן אומבאַגרענעצט און יעדע שפּיל ווערט אַלץ שווערער.

די שפּילערײַען קען מען באַנוצן סײַ פאַר גרופּן־אַרבעט, סײַ פאַר אינדיווידועלער אַרבעט. אַ מאָל צעטיילט דער לערער די בילדער אָן אונטערשריפטן, ער שרײַבט נאָר אָן איינצלנע זאַצן פאַר די קינדער און נאָכן אָנשרײַבן יעדן זאַץ בעט ער די קינדער וואָס האָבן דאָס בילד אַרויסצוקומען און עס ווײַזן דעם קלאַס. אַזוי ווערט די אַרבעט כּסדר וואַריִאירט און איז אַלע מאָל „נײַ״ און אינטערעסאַנט פאַרן קינד.

שרײַבן

אַ קינד שרײַבט אַרונטער אַ וואָרט ווי עס וואָלט נאָכגעצייכנט אַן אָרנאַמענט. פאַר אַ נאָרמאַלן קינד איז שרײַבן אַ גרינגער פּראָצעס. די קינדער לערנען זיך שרײַבן אין דעקראָלים קלאַס אָן גרויסע שוועריקייטן ווײַל אַ סך פריִער פאַרן שרײַבן קומט אַרבעט אין צייכענען און קלעפּן פון ליים.

זיי מאָדעלירן די זאַצן פון ליים נאָך איידער זיי שרײַבן זיי און די געניטונג ברענגט אויסגעצייכנטע רעזולטאַטן *).

עס קומט אָבער אַ צײַט ווען דאָס קינד איז גרייט צום שרײַבן. עס קען שוין דערקענען אויפן קוק אַ סך זאַצן, אָבער עס מוז זייער געשטאַלט קענען פאַרגעדענקען אויף אויסנווייניק איידער עס נעמט זיך אונטער צו שרײַבן. דער מעכאַנישער טייל פון דער אַרבעט איז גאָר אַ מין שפּיל פאַרן קינד.

יעדן טאָג האָבן די אָנהייבער־קינדער אַ געניטונג אין ו ו י ז ו ע ל ן פ אַ ר ג ע ד ע נ ק ע ן. דער לערער שרײַבט אָן אַ קורצן זאַץ אויפן טאָוול, נאָך אַ פּאָר רגעים מעקט ער אים אָפּ און די קינדער שרײַבן אָן דעם זאַץ אויף אויסנווייניק. דער ערשטער פּרואוו איז ניט קיין גאָר אײַנגעגעבענער, אָבער די געניטונג ווערט איבערגעחזרט עטלעכע מאָל ביז די רעפּראָדוקציע איז געראָטענער.

די דערפאַרונג האָט נאָך אַ סך עקספּערימענטן געוויזן, אַז וואָס קירצער ס׳איז דער דויער פון קינדס באַטראַכטן דעם זאַץ אַלץ בעסער פאַרגעדענקט עס אים.

---

*) אין מיין אייגענער דערפאַרונג האָב איך יאָרן לאַנג געאַרבעט אַזוי מיט יונגע קינדער באַנוצנדיק אָבער פּלאַסטיצין, אַ ווייכערן ליים, וואָס מען קען גיך פורעמען.

פֿערטע מדרגה

די קינדער האָבן ליב צו לייענען פֿרישן שטאָף. צוליב דער סיבה גיט זיי ד"ר דעקראָלי יעדן טאָג אַ נײַעם קורצן זאַץ, עפּעס אין שײַכות מיט זייער לעבן, זייערע אינטערעסן און באַגערן.

זעקס וואָכן אָדער צוויי חדשים נאָכן אָנהייב לערניאָר ברענגט מען פֿאַר די קינדער די געדרוקטע אותיות.

דער איבערגאַנג איז ניט שווער ווײַל איטלעך וואָרט פֿאָרמירט אַ מין סכעמע וואָס זיי דערקענען גלײַך, אַפֿילו אויב ס'איז פֿאַר־קליידט אין אַ נײַעם לבוש *).

איצט איז די צײַט ווען די קינדער טרעטן צו צום אַנאַליז פֿון וואָרט און גרופּירן ווערטער לויט געוויסע ענלעכקייטן. די פֿעאיקערע קינדער טוען עס אַליין; זיי טוען עס ספּאָנטאַן; דער אַנאַליז קומט פֿאָר במילא, וואו נאָר מען קען באַמערקן אַ געוויסע ענלעכקייט צווישן צוויי אָדער מער געשריבענע סימבאָלן. אָבער דאָך איז נייטיק דורך דער אַרבעט פֿון גרופּירן סיסטעמיטיש צוצוטרעטן צום אַנאַ־ליז פֿון וואָרט.

די קינדער טרעטן צו לויט געוויסע סימנים צו גרופּירן דעם אויסגעלערנטן ווערטערשטאָף און פֿאַרשרײַבן אים אויף פּלאַקאַטן. דער פּשוטער סימן איז אַ געוויסער וואָקאַל, לאָמיר זאָגן „אַ". דער־בײַ ווערט דער טראַף וואו דער וואָקאַל קומט פֿאָר געשריבן מיט אַן אַנדער קאָליר.

מאַמע	געלאַכט
אַלע	מאַכט

ענלעכע טאַבעלעס ווערן צוגעגרייט מיט זייער פֿיל קלאַנגען, וואָקאַלן און קאָנסאָנאַנטן. די קינדער מאַכן אויך אילוסטראַציעס צו די ווערטער פֿון די טאַבעלעס. שפּעטער ווערן די אַלע ווערטער באַ־נוצט אין קליינע געשיכטעס פֿון עטלעכע שורות, וואָס די קינדער שרײַבן אַריבער אין בוך.

ווידער אַ מאָל קומען שפּילערײַען מיט דידאַקטישע מאַטעריאַלן, וואו דער זאַץ ווערט צעטיילט אויף ווערטער און איטלעך וואָרט ווערט צונויפֿגעשטעלט צו ערשט מיט דער הילף פֿון אַ מוסטער

*) זעט זײַטן 272—273.

(אַ קאַפּיטל פון אַ גאַנצן זאַץ) שפּעטער טוען עס די קינדער אַן אַ מוס־טער, פון זכּרון. נאָך שפּעטער קריגן די קינדער צוויי, דריי, און פיר זאַצן און ווידער אַ מאָל שטעלט מען צונויף לויט אַן „אַפּאַר" און שפּעטער פון זכּרון. ווידער מאַכט מען אילוסטרירטע טאַבעלעס לויט אַנדערע שוועריקייטן פון קלאַנגען־קאָמבינאַציעס, ביז, ביז... די קינדער קריגן אַ בוך, אַ בוך אין האַנט און לייענען פריי, מיט הנאה, אָן מאַטערניש! אַלץ ביז איצט איז געווען אַ צוגרייטונג צו דער רגע, ווען דאָס קינד וועט קענען הנאה האָבן פון בוך — וואָרעם דערויף זײַנען ביכער באַשאַפן געוואָרן!

***

מיר זעען אַז דעקראָלים מעטאָד מוז דעם קינד ברענגען מער באַפרידיקונג, ווײַל ער האָט אַזוי גוט אויסגעאַרבעט די מדרגות פון שוועריקייט און יעדע נײַע געניטקייט פאַרבונדן סײַ מיט אַר־בעט, סײַ מיט שפּיל. ווען די קינדער נעמען סוף־כּל־סוף אַ ביכל אין האַנט לייענען זיי. די ביטערע מאַטערנישן, וואָס דאָס קינד האָט אין אָנהייב פון לייענען און די גאַנצע ביטערניש, וואָס ווערט געוויינטלעך אַסאָציִירט מיטן לייען־פּראָצעס פעלט לגמרי בײַ דעם מעטאָד.

אָבער ניט נאָר איז דאָס לייענען ניט קיין אָפּגעריסענע זאַך, ס'איז אויך פאַרבונדן מיט אַ צענטער פון אינטערעס, מיט טעטיקייטן, וואָס פילן אויס די גאַנצע אַרבעט אין קלאַס.

דער וויזועלער מעטאָד אין די פאַראייניקטע שטאַטן

דער אַמעריקאַנער מעטאָד איז אַרויסגעוואַקסן דורכוים פֿון דע־קראַלים אַרבעטן, מערניט ער איז סטאַנדאַריזירט געוואָרן און מען האָט אים צוגעפּאַסט צו דער סיטואַציע פֿון אַ גרויסן קלאַס מיט אַ סך קינדער. אויך האָט מען זיך גערעכנט, אַז דער לערער איז צו פֿאַר־וואָרפֿן מיט אַרבעט; האָט מען דעריבער געשאַפֿן פֿאַר אים פֿאַרטיקע אַרבעטן, געניטונגען, קאָמבינירט אין אַן אַרבעטבוך. דער אַמע־ריקאַנער מעטאָד האָט זיך אויך צוגעפּאַסט צום אופֿן אַרבעטן אין אַ לערנשול. דעקראָלים שול איז מער ווי דאָס. זי האָט נאָך אַנדערע צילן, אויסער די ריין שפּראַכלעכע.

דער באַזונדערער גאַנג פֿון דער אַמעריקאַנער מעטאָדיק איז אָבער באַשטאַנען אין דעם, וואָס זי איז געגאַנגען אויפֿן דרך פֿון עקספּערימענט. מען האָט אויסגעפֿאָרשט דעם גאַנצן פּראָצעס פֿון לייענען, מען האָט פֿאַרגליכן צענדלינגער גרופּעס און אין יעדן פֿאַל האָט מען געזוכט צו באַשטימען די פּעולה פֿון אַ געווויסער טעכניק. אַ סך עלעמענטן פֿון דער פֿאָרשונג טראָגן שוין איצט דעם כאַראַק־טער פֿון אַן עמפּירישער וויסנשאַפֿט.

די פּסיכאָלאָגיע פֿון לייען־פּראָצעס

דער וויכטיקסטער אויספֿיר פֿון דער עקספּערימענטאַלער פּסי־כאָלאָגיע איז קודם־כּל דער, אַז מיר לייענען ניט צונויפֿגיסנדיק קלאַנ־גען (אותיות), נאָר אַז מיר כאַפּן אויף מיטן אויג גאַנצע ווערטער, ריכטיקער, גאַנצע ווערטערגרופּעס.

בלויז אין זייער זעלטענע פֿאַלן, ווען מיר באַגעגענען לגמרי אומ־באַקאַנטע ווערטער, לייענען מיר אַנדערש. מיר העלפֿן זיך דע־מאָלט אויף אַן אַנדער אופֿן: אַ מאָל טרעפֿן מיר דאָס וואָרט (מיר שטויסן זיך שוין אָן אויפֿן וואָרט לויטן קאָנטעקסט), אַ מאָל דערקענען

מיר באַקאַנטע וואָרטטיילן אין אומבאַקאַנטן וואָרט און לייענען אים אויף אַזאַ אופן. ערשט ווען מיר האָבן ניט קיין שום אַנדער ברירה קוקן מיר זיך צו צו די באַזונדערע אותיות.

דער גאַנצער פּסיכישער אײַנשטעל בײַט זיך אָבער אין אַזאַ פאַל: פון לייענען ווערט אַנאַליז, דעשיפרירן, עפּעס וואָס איז אַ באַהילפיקער פּראָצעס בײַם לייענען, אָבער איז ניט קיין לייענען.

דער לייען־פּראָצעס קומט פאָר אויף אַזאַ אופן:

א) דאָס אויג באַוועגט זיך איבער דער שורה ניט גלײַכמעסיק, נאָר אין שפּרונגען.

ב) צווישן איין שפּרונג און דעם צווייטן מאַכט דאָס אויג אַן אָפּשטעל. די אָפּשטעלן זײַנען זייער קורצע און ווערן געמאָסטן אין פינף־און־צוואַנציקסטלעך פון אַ סעקונדע. בײַ יונגע קינדער, אַנהייבערס געדויערט אַ פּאַוזע אַן ערך $\frac{17}{25}$ פון אַ סעקונדע, בײַ קינדער פון זעקסטן לערניאָר און העכער ניט מער ווי $\frac{6}{25}$ פון אַ סעקונדע.

ג) דאָס אויפנעמען דעם לייענשטאָף (דאָס אייגנטלעכע לייענען) קומט פאָר ניט בעת די שפּרונגען נאָר בעת די קורצע אָפּשטעלן.

א גוטער לייענער שיידט זיך אונטער פון אַ שלעכטן:

א) אין דעם דויער פון די אָפּשטעלן, וואָס דאָס אויג מאַכט אויפצוכאַפּן דעם לייענשטאָף. (די אָפּשטעלן זײַנען בײַ אַ גוטן לייענער ניט בלויז ווייניקער אין צאָל פּער שורה, נאָר זיי גופא זײַנען פיל קירצער ווי בײַ אַ שלעכטן לייענער).

ב) אין דער צאָל ווערטער, אָדער אותיות, וואָס דער לייענער נעמט אויף. אַ גוטער לייענער נעמט אויף מער ווערטער מיט איין בליק, אַ שלעכטער פיל ווייניקער.

ג) אין דעם צי דער לייענער באַוועגט דאָס אויג כּסדר פאָרויס, אָדער ער מאַכט רעגרעסיווע באַוועגונגען (באַוועגונגען הין און צוריק), ווײַל דאָס וואָרט פאָדערט אַ מער גענויען באַטראַכטן. אַ גוטער לייענער מאַכט ניט קיין רעגרעסיווע באַוועגונגען. אַזעלכע הין און צוריק באַוועגונגען זײַנען דער דײַטלעכסטער סימן פון דעפעקטיוון לייענען.

אין דער אַנטוויקלונג פון רייפע לייען־געוואוינהייטן זײַנען בכן פאַרמישט דרײַ הויפּט־פאַקטאָרן: צו ערשט די אויסברייטערונג פון דער פּערצעפּציע. דער לייענער דאַרף קענען אויפכאַפּן מיט איין בליק עטלעכע ווערטער אין אַ באַזיניקטער שײַכות. די דאַזיקע פעאיקייט לאָזט זיך אַנטוויקלען. זי דאַרף זײַן איינע פון די דערגריי־כונגען פון אַ גוטן לייען־מעטאָד.

דערנאָך קומט די אַנטוויקלונג פון אַ גיכערן אופן פון דערקענען די ווערטער, אומאָפּהענגיק, וואָס פאַר אַן איינס פון לייענשטאָף מען זאָל ניט אויפנעמען. לסוף, די געוואוינהייט פון רעגולערע, ריטמישע באַוועגונגען פון דעם אויג איבער דער שורה. (ניט מאַכן קיין רע־גרעסיווע באַוועגונג).

ווי באַקומען מיר אַרויס דעם באַטײַט פון די געלייענטע שורות? אוודאי ניט פון יעדן וואָרט באַזונדער. דאָס ניט פאַרשטיין, וואָס קינדער ווײַזן אַרויס בײַם לייענען שטאַמט אַ סך מאָל פון דעם, וואָס זיי לייענען וואָרט נאָך וואָרט און קענען דעריבער גאָרניט באַקומען אין פּרט פון באַטײַט.

דאָס אויפכאַפּן דעם באַטײַט בעתן לייענען איז ניט דער רע־זולטאַט פון אַן אַריטמעטישער סומע פון די ווערטער, וואָס שטעלן צונויף די זאַצן. גיכער איז עס אַ פּראָצעס פון באַהעפטונג, לויט וועלכן די ווערטער ווערן אויפגענומען אין געדאַנקלעכע גרופּעס, שענקענדיק ווייניק אויפמערקזאַמקייט צו דעם באַטײַט פון יעדן וואָרט באַזונדער.

ווי אַנטוויקלט זיך דער פּראָצעס פון לייענען? אַ וויכטיקער מאָמענט איז דער פאַקטאָר פון סימן־רעדוצירונג. וואָס איז סימן־־רעדוצירונג? דאָס איז די פעאיקייט פון יע־דערן פון אונדז צו דערקענען זאַכן, סיטואַציעס, ניט דווקא ווען מיר קוקן אַן אָדער זעען די זאַכן, נאָר לויט געוויסע סימנים, וואָס זיי לאָזן געוויינטלעך איבער. צום בײַשפּיל, מיר זיצן אין שטוב און מיר הערן ווי עמעצער גייט אויף די טרעפּ, מיר הערן אַ הוסט, באַקאַנטע טריט, ווייסן מיר שוין ווער עס גייט, אויב נאָר עס איז אונדזערער אַ נאָ־ענטער. דאָס גאַנצע לעבן אונדזערס איז פול מיט האַנדלונגען וואו מיר רעאַגירן לויט דעם פּרינציפּ פון סימן־רעדוצירונג. וואָס רייפער מיר זײַנען אַלץ ווייניקער סימנים באַדאַרפן מיר. דאָס נעמלעכע קומט אויך פאָר בײַם לערנען לייענען.

ווייניק אינטעליגענטע קינדער מוזן זען דאָס ג אַ נ צ ע וואָרט עס צו דערקענען. פּעאיקע תּלמידים כאַפּן אויף דאָס וואָרט לויט סימנים. די וואָרט־פאָרעם איז גענוג אויב דער קאָנטעקסט איז גינסטיק. די פּאָר ערשטע אותיות זײַנען אַמאָל גענוג, אַ מאָל אַפילו ניט מער ווי אַ פּאָר דעטאַלן פון אַן אות.

עקספּערימענטן באַווײַזן, אַז געוויינטלעכע ווערטער און אַפילו פראַזעס קען מען אידענטיפיצירן אַזוי גרינג און אַזוי גיך ווי אותיות. די מדרגה, וועלכע אַ תּלמיד קען דערגרייכן, איז אָפּהענגיק אין דער לערן־פּעאיקייט (די פּעאיקייט פון סימן־רעדוצירונג) און אין דעם כאַראַקטער פון טעקסט, צי די קאָנטעקסטן דערלויבן אַזאַ זאַך אָדער ניט.

דאָס פאַרגרעסערן פון דעם שפּאַן פון לייענען *) איז ניט אָפּ־הענגיק פונעם אויג. די פאַרגרעסערונג קומט פאָר נאָר דעמאָלט, ווען וואָס מער סובטילע סימנים הייבן אָן ווירקן בײַם דערקענען, אַרויסזאָגן, אויסדריקן זיך און אינטערפּרעטירן.

ווען מען באַווײַזט אַ תּלמיד בליץ־שנעל אַ ריי אותיות, באַווײַזן עקספּערימענטן, אַז די צאָל אותיות, וואָס ער קען ריכטיק אָנרופן איז אָפּהענגיק אין דער אויפגאַבע, וואָס מען שטעלט אים.

אויב עס איז אַ פראַגע פון בלויז אָנרופן די אותיות קענען בלויז פיר אָדער פינף אותיות אויפגעכאַפּט ווערן מיט אַ מאָל. אויב מען דאַרף זיי בלויז איבערציילן, אָבער ניט אָנרופן זיי, — זיבן אָדער אַכט אותיות, אויב די אויפגאַבע איז זיי בלויז צו דופּליצירן, אָדער אָנווײַזן אויף זייער אַראַנזשירונג, קענען צוועלף אותיות אויפגענו־מען ווערן און אַראַנזשירט ווערן מיט אַ מאָל.

די גרייס פון דעם לייען־שפּאַן, דאָס הייסט פון דער צאָל ווערטער, וואָס אונדזער אויג קען אויפכאַפּן מיט איין בליק, הענגט ניט אָפּ פון אַן אָפּטישן, נאָר פון אַ פּסיכאָלאָגישן פאַקטאָר.

וואָס דרינגען פון דעם אַלעמען אַמעריקאַנער מעטאָדיקערס?

אָנווײַזנדיק אויף די רעזולטאַטן פון די עקספּערימענטאַלע פאָר־שונגען אויפן געביט פון לייענען זעען זיי:

א) אַ פולע אָפּלייקענונג פון דעם אַז לייענען באַשטייט אין אָנרופן און צונויפגיסן קלאַנגען. אויב די עקספּערימענטאַלע פאָר־

*) זעט זײַטן 284, 285.

שונגען האָבן וואָס ניט איז באַוויזן, האַלטן זיי, איז דווקא דאָס, אַז מיר לייענען ניט לויט ווערטער אָדער לויט אותיות.

ב) דער סינטעטישער קלאַנגען־מעטאָד, וואָס הייבט אָן מיט די סאַמע קלענסטע איינסן בײַם לייענען, די אותיות, לערנט די קינדער דעשיפֿרירן, דאָס איז ניט מער ווי אַ באַהילפֿיקער פּראָצעס בײַם לייענען אָבער ניט דאָס לייענען גופֿא.

ג) דער סינטעטישער מעטאָד, וואָס לערנט די קינדער אַלע מאָל אָבסערווירן די קלענסטע דעטאַלן פֿון וואָרט און לייענען לויט די אותיות, לערנט די קינדער צו מאַכן זייער אָפּטע אויג־באַוועגונגען מיט פֿיל אָפּשטעלן און מיט אַ סך רעגרעסיווע באַוועגונגען פֿונעם אויג. ער צווינגט במילא די קינדער צום פּאַמעלעכדיקן לייענען, וואָרעם ער צווינגט זיי צו שענקען די גאַנצע אויפֿמערקזאַמקייט דער מעכאַנישער זײַט פֿון לייענען.

ד) דאָס לייענען וואָרט נאָך וואָרט פֿירט אויף אַ שטיק צײַט צו אַ ריין מעכאַנישן לייענען ווען מען פֿאַרשטייט ניט וואָס מען לייענט און מען קריגט ניט אַרויס דעם באַטײַט פֿון דער שורה.

ה) דער סינטעטישער מעטאָד פֿאַרהאַלט אויף אַ לאַנגער צײַט דאָס לייענען צוליב הנאה און רופֿט אַרויס אַלע סימנים פֿון דעפּעקטיוון לייענען.

דער מעטאָד לײַדט אָבער פֿון נאָך עטלעכע פּעדאַגאָגישע גרונט־חסרונות. דאָס פּסדרדיקע בויען דאָס לייענען אויף דער טעכניק, אָפּגעריסן פֿון אינהאַלט, איז איינע פֿון יענע שעדלעכע טענדענצן, וואָס זייער ווירקונג זעט זיך אַרויס אין דער פֿולער מאָס ערשט פֿיל שפּעטער.

ער זעט זיך אַרויס שפּעטער אין קנאַפּן אינטערעס צום לייענען בכלל, אין פּאַמעלעכדיקן לייענען, אין לייענען און קנאַפּ פֿאַרשטיין וואָס מען לייענט. בײַ קינדער, וואָס זײַנען בטבֿע מער פֿעאיק זעען זיך די חסרונות פֿון מעטאָד אַזוי בולט ניט אַרויס: פֿעאיקע קינדער קענען אַליין בײַקומען אַ סך שוועריקייטן. אויך די אומזיסטע שוועריקײטן, וואָס שלעכטע לערן־מעטאָדן וואַרפֿן אָן. אַנדערש איז מיט די ווייניק פֿעאיקע און מיט די דורכשניטלעך־פֿעאיקע, וואָס זיי זײַנען דאָך מער ווי אַ העלפֿט פֿון אַלע תּלמידים.

וואַריִאַציעס פֿון אַנאַליטיש־סינטעטישן מעטאָד

דער אַנאַליטיש־סינטעטישער מעטאָד האָט עטלעכע וואַריִאַציעס, אָפּהענגיק פֿון דעם צי דער אויסגאַנג־פּונקט איז דאָס וואָרט, די פֿראַזע, אָדער דאָס קורצע מעשׂהלע. אַזוי הערט מען אָפּט פֿון דעם וואָרטמעטאָד, פֿון דעם זאַצמעטאָד און פֿון דעם מעשׂה־מעטאָד.

די אַלע מעטאָדן זײַנען אָבער אין תּוך ניט מער ווי וואַריִאַציעס פֿון דעם זעלביקן דרך בײַם לערנען קינדער לייענען: דער מעטאָד פֿון אַנאַליז און סינטעז.

אַ וויכטיקער אונטערשייד מערקט זיך ערשט דעמאָלט ווען עס קומט צו דער פּראָפּאָרציע פֿון אַנאַליז און סינטעז און איבער־הויפּט אין דער צײַט ווען סײַ דער אַנאַליז, סײַ דער סינטעז הייבן זיך אָן!

דאָס רובֿ אייראָפּעיִשע וואַריִאַציעס פֿון דעם מעטאָד באַקענען די קינדער בלויז מיט עטלעכע ווערטער, איידער זיי טרעטן צו צו צעטיילן דאָס וואָרט. די עטלעכע ווערטער לערנען זיך די קינדער אויס צו פֿאַרגעדענקען גאַנצערהייט. ערשט נאָך דעם טרעטן די קינדער צו צום אַנאַליז.

דער אַנאַליז באַשטייט קודם־כּל אין לערנען די קינדער צו צע־טיילן ווערטער אין טראַפֿן און ערשט שפּעטער אין באַזונדערע קלאַנגען.

ווײַטער גייט דאָס לערנען אַזוי: טייל ווערטער קריגן די קינ־דער ווידער גאַנצערהייט און ערשט שפּעטער קומט פֿאָר דער פּראָצעס פֿון צעטיילן זיי אויף טראַפֿן און אויף קלאַנגען, טייל ווערטער ווידער קריגן שוין די קינדער אַליין אַרוים סינטעזירנדיק באַקאַנטע טראַפֿן אָדער צוגעבנדיק צו באַקאַנטע טראַפֿן נײַע קלאַנגען און אַרויסקריגנ־דיק על־פּי אַנאַלאָגיע נײַע ווערטער.

וואו דאָס איז נאָר מעגלעך, און דאָס איז אָפּהענגיק אָן דער געשיקטקייט פֿון דעם מעטאָדיקער, באַקומען די קינדער גאַנצע פֿראַזעס אָדער ווערטער, וואָס זײַנען אין דער אמתן גאַנצע זאַצן. זייער שטאַרק קומט צו הילף דאָס בילד, וואָס איז ניט בלויז אַ דע־קאָראַטיווער געמעל, נאָר דערציילט בפּועל־ממש אַן עפּיזאָד פֿון קינדער־לעבן, אָפּט מאָל פֿול מיט הומאָר. דאָס וואָרט, אַפֿילו דאָס איינציקע וואָרט, איז אָפּט מאָל גענוג און דריקט אויס אַ גע־דאַנק פֿון אַ זאַץ.

לאָמיר זאָגן די קינדער עפֿענען דאָס בוך און זיי זעען אַ געמעל. קינדער שטייען בײַם טײַכל מיט ווענטקעס. די זון שפּיגלט זיך אין וואַסער. איין יִינגל טאַנצט אונטער און ווײַזט שטאָלץ אויף אַ פֿי־שעלע, וואָס ער האָט אָקערשט אַרויסגעצויגן פֿון וואַסער. די אַנדערע קינדער שטייען אַרום און באַוואונדערן די גרויסע הצלחה. אונטערן בילד איז אונטערגעשריבן: „אַ פֿישעלע! אַ פֿישעלע!"

דאָס דאָזיקע וואָרט דאַרף באַצייכענען דאָס אויסגעשריי פֿון דעם יִינגל. עס איז אָבער ניט בלויז אַ וואָרט, עס איז אין דער אמתן אַ סך, אַ סך מער אין דעם דאָזיקן קאָנטעקסט.

די איירעפּעיִשע וואַריִאַציע פֿון דעם אַנאַליטיש־סינטעטישן מעטאָד באַנוצט זיך אין דער אמתן מיט וויזועלע מיטלען, ווײַל טייל ווערטער לערנען זיך די קינדער דערקענען גאַנצערהייט, נאָך איידער זיי אַנאַליזירן זיי לויט קלאַנגען. אמת, טייל ווערטער קריגן זיי אויך אַרויס דורך דעם סינטעז פֿון באַקאַנטע טראָפֿן אָדער דורך דעם סינטעז פֿון באַקאַנטע טראָפֿן פּלוס דעם נײַעם קלאַנג, אָבער דער פּרינ־ציפּ: „צו ערשט דאָס וואָרט און ערשט נאָך דעם דער אַנאַליז פֿון דעם וואָרט", איז שוין מחיבֿ דאָס אויפֿנעמען און במילא דאָס פֿאַרגעדענקען גאַנצע ווערטער. ווערטער פֿאַרגעדענקט מען אָפּהענגיק פֿון זייער אויסזען, פֿון דער וויזועלער פּערצעפּציע און ניט דווקא דורך דעם באַהילפֿיקן פּראָצעס פֿון דעשיפֿרירן.

דער אַמעריקאַנער מעטאָד און דער בעלגישער מעטאָד פֿון דע־קראָלי שפּאָרן זיך נאָך מער אָן אויף דער וויזועלער פּערצעפּציע, כאָטש זיי מיידן שפּעטער בשום אופֿן ניט אויס, ניט דעם קלאַנג־לעכן אַנאַליז, ניט דעם סינטעז, — זיי רוקן אים מער ניט אָפּ אויף ווײַטער, אויף ווען עס איז שפּעטער אין לימוד.

דער אײַנשטעל איז געוויינטלעך אַזאַ: ווען קינדער לייענען שוין און האָבן שוין הנאה פֿון לייענען, לערנען זיי זיך דעשיפֿרירן, דעם באַהילפֿיקן פּראָצעס פֿון דערקענען און אַרויסזאָגן אין גאַנצן אומ־באַקאַנטע ווערטער. די איירעפּעיִשע וואַריִאַציע פֿון דעם אַנאַליטיש־סינטעטישן מעטאָד שטעלט דעם קלאַנגען־אַנאַליז אין מיטן פֿון לייען־פּראָצעס, דער סינטעטישער קלאַנגען־מעטאָד אין אָנהייב פֿון לייען־פּראָצעס און דער אַמעריקאַנער־בעלגי־שער מעטאָד נעענטער צום סוף פֿון לערן־פּראָצעס. (דאָס ערשטע האַלבע יאָר).

וואָס באַטײַט דאָס וואָרט „צום סוף”? דאָס איז אָפּהענגיק אָן דער ווערטער־אָנזאַמלונג מיט וועלכער די קינדער קענען אָפּערירן. אין די אייראָפּעיִשע מעטאָדן קריגן די קינדער דרײַ, פֿיר ווערטער וויזועל און נאָך דעם טרעטן זיי צו צום אַנאַליז, אין די פֿאַראייניקטע שטאַטן קריגן זיי אַ וועלכע 50 אָדער 70 ווערטער וויזועל ביז זיי טרעטן צו צום אַנאַליז.

ערשט דעמאָלט ווען די קינדער קענען שוין לייענען קורצע מעשׂהלעך, לידער, רעטענישן אין די גרענעצן פֿון אַ באַשטימטן ווער־טער־אוצר הייבן זיי אָן מיט דער הילף פֿון לערער אויסטיילן און גרופּירן באַקאַנטע ווערטער לויט געוויסע סימנים פֿון אָנהייב־קלאַנג, סוף־קלאַנג, אָדער לויט באַקאַנטע וואָרט־און קלאַנג־קאָמבינאַציעס.

די טאַבעלעס זעען דעריבער אויס אַזוי:

ל	לויפֿט	גייט	ט	בער	ר
ל	לאַכט	גייט	ט	שער	ר
ל	ליגט	שטייט	ט	לערער	ר

אויף ווײַטער גייען ביידע פּראָצעסן פּאַראַלעל. טייל ווערטער קריגן נאָך די קינדער אַלץ וויזועל, אָבער טייל קריגן זיי אַרויס אין דער צוגרייט־אַרבעט פֿאָנעטיש. במשך פֿון דעם דאָזיקן צײַטאָפּשניט לערנען זיך די קינדער אויס די טעכניק פֿון דעשיפֿרירן, אָבער אַלץ וואָס די קינדער לייענען דאַרפֿן זיי קענען לייענען אין גאַנצע וואָרט־שײַכותן. בעת דער שעה פֿון לייענען איז דאָס דעשיפֿרירן אויסגעשלאָסן. די ווערטער, וואָס וועלן פֿאָרקומען אין טעקסט און וואָס דער לערער וויל זיי אַרײַנברענגען מיט דער הילף פֿון פֿאָנעטישע שליסלען און אַנאַלאָגיעס, ווערן צוגעגרייט פֿון פֿריִער. בעתן לייענען מוז זיך דאָס אויג צוגעוואוינען לייענען ריטמיש, אויפֿכאַפּנדיק גאַנצע ווערטער־גרופּעס, ניט מאַכנדיק קיין רעגרעסיווע באַוועגונגען. וואָס דאָס קינד זאָל ניט לייענען, מוז עס זיך באַדינען מיט דער זעלביקער טעכניק, מיט וועלכער אַ גוטער לייענער באַדינט זיך.

נײַע ווערטער, שווערע ווערטער מוזן צו־געגרייט ווערן. מען קען זיי צוגרייטן אויף צוויי אופֿנים, אָדער וויזועל אָדער פֿאָנעטיש. ביז דער ערשטער אָנזאַמלונג פֿון 70 ווערטער איז דאָס אײַנלערנען נײַע ווערטער דורכויס וויזועל, דער־

נאָך וויזועל און טײלוויַיז פֿאָנעטיש, שפּעטער פֿאָנעטיש און טײלוויַיז־וויזועל.

דער דאָזיקער דרך אין לײענ־פּראָצעס איז מעגלעך בלויז ווען דער לערער און דאָס לערנבוך אָפּערירן מיט אַ וויסנשאַפֿטלעך אָפּגעקליבענעם ווערטער אוצר, ווען די ווערטער אין טעקסט קומען אין מאָסן פֿון באַשטימטער שווערקייט און ווען די ווערטער חזרן זיך איבער געננוג מאָל, אַז די קינדער זאָלן זיי קענען אויפֿכאַפּן אין גאַנצע ווערטער־שײַכותן און זאָלן זײַן בכּוח פֿון אָנהייב אָן צו לײענען ווי עס געהער צו זײַן.

ווערטער־אָפּקלייב

דער הויפּט־פּרינציפּ בײַם ווערטער־אָפּקלײַב איז דער פּרינציפּ פֿון אָפֿטקייט. וואָס אָפֿטער אַ וואָרט באַגעגנט זיך אין געדרוקטע טעקסטן אַלץ וויכטיקער איז אים צו קענען. פֿאַרשטייט זיך, אַז בײַם צוזאַמענשטעלן אַ בוך פֿאַר קינדער קומט אָפֿט מאָל אויס טײלוויַיז צו וואַריִאירן אָפֿטקייט און באַלדיקע נוציקייט, אָפּהענגיק אָן דער טעמע, אָבער די וויכטיקסטע און די אָפֿטסטע ווערטער קומען אַלע מאָל צו ערשט, זיי זײַנען אַגבֿ די פּשוטסטע און די גרינגסטע ווערטער.

אין דעם פּרט פֿון ווערטעראָפּקלײַב זעט מען גלײַך די הויפּט־מעלה פֿון דעם אַמעריקאַנער דרך אין באַנוצן דעם אַנאַליטיש־סינטעטישן מעטאָד. אויב אין די לערנביכלעך, וואָס ווערן געבויט לויט דעם סינטעטישן קלאַנגען־מעטאָד קען מען געפֿינען שווערע און זעלטענע ווערטער שוין באַלד בײַם אָנהייב, ווײַל זיי זײַנען נייטיק צו לערנען די קינדער אַלערליי קלאַנגען־קאָמבינאַציעס, איז אָבער בײַם אַמעריקאַנער וואַריִאַנט אין גאַנצן אַנדערש. מאַמע, טאַטע, גייט, לויפֿט, שטייט, וויינט, לאַכט, זאָגט, גיב מיר, איך וויל־קומען פֿריִער ווי: לעמעלע, שאַל, שאָל, שערער, מאָס, אַקער אאַז״וו.

די שווערקייט פֿון דעם אַלטן לערנבוך איז אויך דאָס וואָס עס קומען אין אים צו פֿיל נײַע ווערטער און ווערטער ווערן ניט איבערגעחזרט.

מען האָט געמאַכט פֿאַרשיידענע פֿאַרשונגען וועגן דער שײַכות צווישן אינטעליגענץ פֿון קינדער און וויפֿל מאָל ווערטער דאַרפֿן אין טעקסט איבערגעחזרט ווערן כּדי די קינדער זאָלן זיי קענען גלײַך דערקענען.

די איבערחזערונג פֿון די ווערטער קומט אָבער נישט פֿאַר מעכאַניש, אין דער אמתן ווערט קיין שום אַרבעט נישט געטאָן מעכאַניש. דאָס בוך דערציילט אַ גאַנצע מעשה. אַלע עפּיזאָדן קייטלען זיך, כאָטש יעדער עפּיזאָד באַזונדערס פֿאַרמאָגט גענוג גאַנצקייט צו פֿאַראינטערעסירן קינדער. די גאַנצקייט שטעקט אין דעם הומאָר פֿון דער סיטואַציע, אין אַן איבעראַשנדיקער ווענדונג פֿון דער דערציילונג, אין דער פֿאַרענדיקטקייט פֿון צײַט, אין דער וואַריאַציע פֿון דער טעמע.

דער ווערטער־אוצר אַנטוויקלט זיך פּראָגרעסיוו, יעדן טאָג קומען צו צוויי, דרײַ, פֿיר ווערטער זיי ווערן אַרײַנגעוועבט אין סיפּור־המעשׂה. די אַלטע ווערטער ווערן אויך נישט פֿאַרגעסן.

עס איז קלאָר פֿון דעם, אַז נישט בלויז ווערט די לייען־טעכניק פֿאַרבעסערט נאָר דער שפּראַך־אוצר פֿון קינד אַנטוויקלט זיך אויף אַ פּלאַנמעסיקן, בהדרגהדיקן אופֿן. פֿאַר אונדזערע אַמעריקאַנער באַדינגונגען איז דאָס זייער וויכטיק.

ווי קענען אָבער קינדער לייענען די ערשטע 50 — 70 ווערטער, אויב זיי קענען נישט קיין קלאַנגען, אויב זיי קענען נישט צונויפֿגיסן די קלאַנגען? די אַמעריקאַנער מעטאָדיקערס און די בעלגישע האָבן באַשאַפֿן אַ גאַנצע ריי הילפֿסמיטלען, וואָס מאַכן דאָס אויסלערנען זיך די ווערטער וויזועל אי גרינג, אי אַנציִענדיק.

די ערשטע ווערטער־אָנזאַמלונג

דער הויפּט־פּרינציפּ פֿון אַלע מאָדערנע לייען־מעטאָדן איז צו פֿאַרבינדן דאָס לערנען לייענען מיט אַלע אַנדערע טעטיקייטן, וואָס קינדער האָבן ליב מיט זיי זיך צו פֿאַרנעמען און זײַנען אַגבֿ וויכטיק

פאַר זייער גייַסטיקער אַנטוויקלונג. לייענען דאַרף מען ניט באַ־טראַכטן ווי אַן אָפּגעזונדערטן פּסיכישן פּראָצעס. עס איז ניט קיין לימוד פאַר זיך אַליין. פאַרקערט, לייענען דאַרף מען צונויפפלעכטן מיט זינגען, מיט הערן און דערציילן מעשׂיות, מיט מאָלן, קלעפּן, דראַמאַטיזאַציע און שפּיל. עס דאַרף ווערן אַ טייל פון קינ־דערשן לעבן, אַ טעטיקייט וואָס פאַרשאַפט פרייד.

איזאָלירט וועט די באַדערפעניש צו לייענען קיין מאָל ניט ווערן קיין פולער טייל פון קינדס לעבן, עס וועט דאָס ניט זייַן בייַם אָנהייב און די סכנה איז גרויס, אַז אויך מיט יאָרן שפּעטער וועט דאָס בייַ אים ניט ווערן קיין באַדערפעניש.

דער טעות פון אַ סך לייען־מעטאָדן באַשטייט אין דעם, וואָס זיי מאַכן דעם לייענען צו פרי אַ לימוד, וואָס דער צוגאַנג פון לערער ווערט צו פרי אַקאַדעמיש. דער לערער פאָדערט פון די קינדער נאָך איידער ער קען זיי דערפרייען, ער באַשווערט זיי דאָס געמיט, נאָך איידער ער פאַרשאַפט זיי פרייד!

געוויינטלעך פּאַסירט אַזוי, דער לערער לערנט מיט די קינדער לייענען און שרייַבן, ערשט ווען מען ווערט מיד פון לייענען און שרייַבן זינגט מען אַ קאַפּעלע; די קינדער פּלאָגן זיך מיט צונויפגיסן קלאַנגען און דורכקריכן שווערע ווערטער, צו פאַרזיסן דאָס ביטערע לעבן דערציילט דער לערער צום סוף אַ מעשׂה. פון אַזאַ אייַנשטעל וועט זיך בייַ די קינדער דאָס לייענען אַלע מאָל אַסאָציִאירן מיט פּראַצע, מיט שווערער מי. דער דרך איז לגמרי אַ פאַלשער.

שוין פון ערשטן טאָג אָן דאַרף לייענען זייַן פאַרבונדן מיט פריי־דיקע איבערלעבונגען. די צווייטע זאַך וואָס עס איז נייטיק צו גע־דענקען איז אָט וואָס: דעם ערשטן טאָג און אַפילו סוף ערשטע וואָך קען מען נאָך אַלץ ניט אָנהייבן לייענען פון בוך. אויפן בוך דאַרפן זיך די קינדער ריכטן, זיי דאַרפן צו אים צוגעגרייט ווערן. די ערשטע דערפאַרונגען מיט אַ בוך דאַרפן זייַן אַזעלכע, וואָס זאָלן דעם תּלמיד דערמוטיקן און דערפרייען. דאָס איז מעגלעך בלויז דע־

מאָלט, ווען שוין דאָס ערשטע מאָל, ווען די קינדער וועלן אַריינגעמען דאָס בוך אין האַנט, וועלן זיי די ערשטע עטלעכע זייַטן קענען לייענען; דאָס בוך וועט שוין פֿאַר זיי פֿון ערשטן טאָג עפּעס באַטייַטן!

די שוועריקייטן פֿון אָנהייבן מיט אַ בוך זייַנען באַשיימפּערלעכע. די קינדער קענען ניט געפֿינען די באַשטימטע זייַט, זיי קענען ניט געפֿינען דאָס אָרט אין בוך, טייל קענען ניט נאָכפֿאָלגן קיין אָנווייַזונגען אויף יִדיש, עס דויערט אַ סך צייַט זיך צוצוגעוואוינען, אַז יִדיש לייענט מען פֿון רעכטס אויף לינקס. די קינדער אָבסערווירן די ווערטער ווי אין ענגליש פֿון לינקס אויף רעכטס. בכלל איז נייטיק די ערשטע צייַט צוזאַמענצוהאַלטן די קינדער ווי אַ קאָלעקטיוו. קענען קאָנטראָלירן די אַרבעט איז פֿון אָנהייב זייער שווער. אַ בוך העלפֿט דאָ ווייניק. אַ טאַבעלע איז אין דעם פֿאַל אַ סך בעסער. אַ טאַבעלע קאָנצענטרירט די אויפֿמערקזאַמקייט פֿון די קינדער, בעת אַ בוך צעטיילט. אמת, צו דער טאַבעלע קענען קינדער קריגן בלעטלעך מיטן זעלבן לייענשטאָף כּדי אַרייַנצוקלעפּן אין העפֿט. די טאַבעלע, אָדער דער טאָוול דאַרפֿן בכן זייַן דער אויסגאַנג־פּונקט.

טאַבעלעס קענען זייַן צווייערליי:

א) אַזעלכע, וואָס דער לערער גרייט צו פֿון פֿריִער. ווי, למשל, קורצע מעשהלעך פֿון דרייַ, פֿיר שורות, קורצע לידער, וואָס דער לערער לערנט די קינדער אויס צו זינגען און „לייענען”, אָדער

ב) טאַבעלעס וואָס דער לערער גרייט צו פֿאַר די קינדער אין די אויגן. אין צווייטן פֿאַל איז זיך פֿיל גרינגער צו באַנוצן מיט דעם טאָוול. די טאַבעלעס פֿון צווייטן סאָרט זייַנען אין דער אמתן קאָלעקטיווע קאָמפּאָזיציעס רעדאַגירט פֿון לערער. דאָס זייַנען די סאַמע פּשוטסטע פֿאַרצייכענונגען פֿון די סאַמע פּשוטסטע געשעענישן אין קינדס לעבן.

די צאָל נייַע ווערטער וואָס מען זאָל אַרייַנברענגען אין יעדער טאַבעלע קען באַשטימען נאָר דער דורכשניט־עלטער פֿון די קינדער. מיט עלטערע און פֿעאיקערע קינדער קען די צאָל זייַן אַ גרעסערע ווי מיט יִינגערע און ווייניקער פֿעאיקע. מען מוז ניט אַלע מאָל אַרייַנברענגען די זעלביקע צאָל. איין מאָל קען מען אַרייַנברענגען 4, 5 און אַן אַנדער מאָל ניט מער ווי צוויי ווערטער. פֿון צייַט צו צייַט דאַרף מען די קינדער געבן אַ געלעגנהייט צו לייענען אַ מאַטעריאַל, וואָס באַשטייט דורכוים פֿון באַקאַנטע ווערטער. צוליב דעם איז

זייער וויכטיק צו באַשאַפֿן פּאַראַלעלע טעקסטן. זיי מעגן זײַן אויף דער זעלביקער טעמע, אָדער אויף אַן אַנדערער, די קינדער דאַרפֿן אָבער אין זיי באַגעגענען באַקאַנטע ווערטער. די פֿרייד פֿון לייענען אַן שוועריקייטן וועט אויפֿטאָן אַ סך אי פֿאַר דער פֿאַרבעסערונג פֿון דער לייען־טעכניק אי בכלל די קינדער צו דערמוטיקן זיי זאָלן לייענען.

ווי וועט דער לערער אַרײַנברענגען די טאַבעלעס? ווי וועלן זיי די קינדער לייענען? די ערשטע זאַך איז נייטיק די קינדער צו פֿאַראינטערעסירן אין די העלדן פֿון די קורצע מעשׂהלעך, וואָס די קינדער וועלן יעדער מאָל באַגעגענען אָדער אויפֿן טאָוול, אָדער אויף די טאַבעלן. עס איז נייטיק די קינדער זאָלן וועלן וויסן, וואָס מיט זיי קומט פֿאָר. צוליב דעם וועט דער לערער דאַרפֿן דערציילן אַ סך מער און אַ סך לענגערע עפּיזאָדן פֿון דעם לעבן פֿון די העלדן, ווי די קינדער קענען וועגן זיי איצט לייענען.

דער לערער וועט דאַרפֿן באַשאַפֿן צום ווינציקסטן די ערשטע עטלעכע חדשים אַ געוויסע קאָנטינואיטעט פֿון מעשׂיות, וואָס וועט די קינדער האַלטן כּסדר געשפּאַנט.

פֿאַרשטייט זיך, אַז ווען דער לערער איז אַליין דערפֿינדעריש איז אוודאי גוט, אָבער דער לערער קען אויסנוצן פֿאַר זײַן צוועק דעם סיפּור המעשׂה פֿון אַ סך באַקאַנטע זאַכן אין דער קינדער־ליטעראַטור; די כאַראַקטערן מוזן באַרײַכערט ווערן! די דערציילטע עפּיזאָדן דאַרפֿן זײַן קורץ און הומאָרפֿול, איבערהויפּט אָבער מוזן זיי זיך קייטלען. אַפֿילו לידער קענען אַרײַנגעוועבט ווערן אין דעם סיפּור־המעשׂה.

פֿאַרשטייט זיך, אַז דאָס מיינט ניט, אַז די אויפֿגעשריבענע מעשׂיות דאַרפֿן אַליין ניט פֿאַרמאָגן קיין שפּאַנונג און קיין זעלבשטענדיקן אינטערעס, זיי קענען דאָס. אַפֿילו מיט אַ קליינער צאָל ווערטער איז מעגלעך צו באַקומען עפֿעקטן.

ווי וועלן קינדער זיך לערנען דערקענען די ווערטער?

די טעכניק וועט זיך אַ ביסל בײַטן. אין אָנהייב, די ערשטע פּאָר טעג, וועט דער לערער דאַרפֿן אַליין פֿאָרלייענען דאָס גאַנצע „מעשׂהלע“ און די קינדער וועלן שפּעטער אַרויסגיין צום טאָוול און געפֿינען די שורות און די ווערטער. דאָס איז אָבער בלויז אין אָנהייב, שפּעטער וועט דער לערער בלויז אַרײַנברענגען דעם נײַעם

ווערטער־אוצר און די קינדער וועלן אַליין לייענען דעם נײַעם שטאָף זעלבשטענדיק. לייענען דאָס גאַנצע מעשׂהלע וועט דער לערער דאַרפֿן בלויז די ערשטע עטלעכע מאָל. אָבער אַפֿילו דאָס ערשטע מאָל וועט דער לערער האָבן קאַרטלעך, אויף וועלכע די ווערטער פֿון דעם מעשׂהלע זײַנען אָפּגעדרוקט. די גרייס פֿון די אותיות דאַרף זײַן די זעלביקע ווי אויפֿן טאָוול, אָדער אויף די טאַבעלן.

דער לערער וועט זיך אַזוי נוהג זײַן: נאָך דעם, ווי ער וועט זײַן זיכער, אַז די קינדער קענען געפֿינען די ווערטער אָפּהענגיק פֿון דעם אָרט אין דעם זאַץ, וועט ער אַרויסרופֿן איינציקע קינדער, זיי געבן קאַרטלעך מיט די ווערטער און הייסן געפֿינען דאָס זעלבע וואָרט אין דער מעשׂה. די קינדער וועלן דעמאָלט אונטערשטעלן דאָס וואָרט אַקוראַט אונטער דעם באַטרעפֿנדיקן וואָרט פֿון דעם מעשׂהלע.

ער קען דערבײַ וואַריִירן זײַן אַרבעט: אַ מאָל קען ער בעטן, אַז נאָך דעם, ווי דאָס קינד וועט געפֿינען דאָס וואָרט זאָל עס דאָס וואָרט אָנרופֿן. אַן אַנדער מאָל קען ער דאָס וואָרט אַליין אָנרופֿן און דאָס קינד וועט בלויז דאַרפֿן דאָס וואָרט געפֿינען.

שוין די ערשטע עטלעכע מאָל וועט דער לערער קענען אָפּדרוקן אויף אַ טאָוול אַן אילוסטרירט ווערטערבוך פֿון באַקאַנטן ווערטער־אוצר.

אַזאַ ווערטערבוך קענען אויך די קינדער אַליין מאַכן. דער לע־

רער גיט זיי מימיאָגראַפֿירט די ווערטער אויף אַ בלעטל און די קינ־דער באַדאַרפֿן לעבן יעדן וואָרט אויסמאָלן אַ פּאַסיק בילדל.

דאָס ערשטע ווערטערבוך קען זײַן אַזאַ:

בערעלע (בילדל פֿון אַ יינגל) גייט
פֿאַלט

עטעלע (בילדל פֿון אַ מיידעלע) (אילוסטראַציעס)
שפּרינגט
לאַכט
וויינט.

די ווערטער דאַרף דער לערער געבן אין אַן אַנדער אָרדענונג ווי זיי קומען אין לייענשטאָף.

נאָך אַ מיטל צו פֿאַרגעדענקען די ווערטער איז זיי צו דראַמאַ־טיזירן. שוין אויף דער צווייטער און דריטער שעה קען דער לערער מיט די קינדער דורכפֿירן אַזאַ מין שפּיל: דער לערער גרייט צו אויף קאַרטלעך אָדער אויף פּאַפּירן די אַלע ווערטער וואָס די קינ־דער קענען שוין אָדער וואָס זיי האַלטן אין לערנען. דער לערער רופֿט אויס קינדער איינציקווײַז. זיי קומען צו צום טישל. נעמען אַרויס פֿון פּעקל קאַרטלעך איין קאַרטל און דורך פּאַנטאָמימע שפּילן זיי אויס דאָס וואָרט.

איבערהויפּט איז דאָס גוט מיט ווערטער, וואָס באַצייכענען האַנדלונג.

„גייט, לויפֿט, פֿאַלט, וויינט, זיצט, לייענט, עסט, לאַכט, נעמט" און צענדליגער אַנדערע לאָזן זיך זייער גרינג דראַמאַטיזירן. נאָך דעם ווי דאָס קינד שפּילט אויס דאָס וואָרט, ווײַזט דער לערער דאָס וואָרט דעם קלאַס און אַלע זאָגן דאָס וואָרט אין כאָר; אויב דאָס קינד האָט געמאַכט אַ טעות דערוויסט עס זיך באַלד.

די שפּיל דאַרף מען אָבער שפּילן בלויז דעמאָלט ווען דאָס רובֿ קינדער וועלן שוין קיין טעות ניט מאַכן. עס איז גיכער ווי אַלץ אַ מיטל צו פֿאַרפֿעסטיקן בײַם קינד אין זכּרון דאָס וואָרט.

די דאָזיקע שפּיל איז אין דער אמתן אַן אָנהייב פֿון שטיל לייענען. זי קען פֿאַרברייטערט ווערן. אָנשטאָט איינציקע ווער־טער קען מען (נאָכפֿאָלגנדיק די עצה פֿון מאָנטעסאָרי) אויפֿשרײַבן

אויף צעטעלעך גאנצע זאצן (באַפעלן), וואָס די קינדער דאַרפן אויס־פֿאָלגן. פֿאַרשטייט זיך, אַז די זאצן דאַרף מען צונויפשטעלן פֿון באַקאַנטן ווערטער־אוצר. זיי קענען זײַן אַלערליי. למשל, נעם דאָס בוך פֿון טישל, גיב עס מיר, עפֿן דאָס פֿענצטער, מאַך צו די טיר, שרײַב אָן דײַן נאָמען אויפֿן טאָוול אד״גל.

ווי נאָר די קינדער קלײַבן אָן אַ ווערטער־אוצר פֿון אַן ערך דרײַסיק ווערטער קען דער לערער אויך צוזאַמענשטעלן אַ לאָטאָ־שפּיל. די לאָטאָ־שפּיל דאַרף מען פֿון צײַט צו צײַט פֿאַרגרעסערן און בײַטן דעם ווערטער־באַשטאַנד, אָפּהענגיק אָן דעם וועלכע צוואַנציק, דרײַסיק ווערטער דער לערער האַלט בײַם באַפֿעסטיקן אין זכּרון פֿון די קינדער.

דער לאָטאָ דאַרף אין אָנהייב זײַן אַן אילוסטרירטער, שפּעטער קען ער זײַן אויך אַ ניט־אילוסטרירטער.

ווי זאָל דער לערער דעם לאָטאָ מאַכן? ער גרייט צו פֿאַר די קינדער קאַרטלעך מיט 5 — 6 ווערטער אויף יעדער קאַרטל. די ווערטער דאַרפֿן די קינדער שוין זײַן באַקאַנט פֿון פֿריִער, ווײַל זיי זײַנען פֿאָרגעקומען אין דעם מעשׂהלע. די קאַרטלעך קען דער לערער אָנשרײַבן אויף דער שרײַב־מאַשינקע און אילוסטרירן מיט בילדלעך אַרויסגענומען פֿון אַן אַלט לערנביכל, זשורנאַל אָדער קינדער־צײַטונג. טייל ווערטער קענען אַפֿילו בלײַבן ניט אילוסטרירט. עס איז נייטיק, אַז אין די קאַרטלעך זאָלן זיך געוויסע ווערטער איבערחזרן אָבער געוויסע ווערטער, צום ווינציקסטן איין וואָרט, זאָל פֿאָרקומען בלויז אויף איין קאַרטל.

די קינדער קריגן די קאַרטלעך און באַזונדער אויף שטיקלעך פּאַפּיר די ווערטער פֿון די קאַרטלעך כּדי צו פֿאַרדעקן די ווערטער, וואָס מען וועט אויסרופֿן. דער לערער האָט די אַלע ווערטער, וואָס קומען פֿאָר אין אַלע קאַרטלעך אויפֿן טישל און נעמענדיק זיי איינציקווײַז רופֿט ער אויס דאָס אַרויסגעצויגענע וואָרט. די קינדער, אָדער דאָס קינד, וואָס פֿאַרמאָגט דאָס וואָרט פֿאַרדעקט דאָס באַשטימטע וואָרט. דורך איבערזאָגן דאָס וואָרט, לאָזט עס וויסן, אַז עס האָט עס. וועמעס פֿינף, אָדער זעקס ווערטער עס זײַנען פֿריִער פֿאַרדעקט געוואָרן, יענער קומט אַרויס צום טישל און ווערט אַ „לערער", עס הייסט ער דאַרף אַרויסגיין צום טישל, אַרויסציִען קאַרטלעך און זיי אויסרופֿן. די שפּיל דאַרף זיך גיך באַוועגן. אַ סך קינדער

דאַרפֿן געווינען און ווערן „לערער". דעמאָלט ווערט די שפּיל ביַי די קינדער באַליבט. עס טרעפֿט אָבער אַ מאָל, אַז צוויי קינדער געווינען. דעמאָלט גייען ביידע אַרויס און טוען בשותּפֿות די אַרבעט פֿון אַרויסציִען די מזלדיקע ווערטער. דער לערער פֿאַרשטייט זיך, שטייט בעת־מעשׂה ביַי דער זיַיט און העלפֿט אַרויס.

***

שוין פֿון די ערשטע לעקציעס דאַרף זיך דער לערער זאָרגן וועגן דעם, אַז דאָס דערקענען באַקאַנטע ווערטער זאָל ניט זיַין קיין לאַנגדויערנדיקער פּראָצעס, נאָר זאָל פֿאָרקומען גאָר גיך. אין דעם קענען אַ סך אַרויסהעלפֿן די בליץ־קאַרטלעך.

דער לערער דרוקט אָפּ אויף קאַרטלעך די ווערטער וואָס ער וויל, אַז די קינדער זאָלן קענען דורכלייענען גיך. ער וויַיזט זיי בלויז אויף אַ רגע, און די קינדער דאַרפֿן דאָס וואָרט אָנרופֿן.

געוויינטלעך קען דער לערער האַלטן די ווערטער פֿון דער לינקער זיַיט. זיי גיך אַ וויַיז טאָן און גליַיך איבערדרייען. ניט בלויז ווערטער אויך ווערטער־גרופּעס דאַרף דער לערער פֿאַר די קינדער וויַיזן, למשל, „איך האָב", „ווער איז", „זיצט און לייענט", „קום אַהער". פֿאַרשטייט זיך, אַז די ווערטער קען מען וויַיזן בלויז נאָכן לייענען אַ טעקסט וואו זיי זיַינען פֿריִער פֿאָרגעקומען. סתּם געניטן זיך אין ווערטער דאַרף מען ניט.

די געניטונג טאָר מען ניט אָנהאַלטן לענגער ווי דריַי, פֿינף מינוט. זי קען וואַריִירט ווערן. איינציקע קינדער דאַרפֿן די ווערטער אָנרופֿן. דער קלאַס, בלויז די יִינגלעך פֿון קלאַס, בלויז די מיידלעך. מען קען אויך אינדיווידואַליזירן די אַרבעט. ווען דער קלאַס שריַיבט קען דער לערער, למשל, געבן צוויי קינדער זיי זאָלן שפּילן אַזאַ מין שפּיל: איין קינד איז דער לערער, דאָס אַנדערע דער תּלמיד. דער לערער וויַיזט און דער תּלמיד רופֿט אָן די ווערטער. די ווערטער וואָס דער תּלמיד האָט ניט געקאָנט אָנרופֿן ווערן אָפּגעלייגט אָן אַ זיַיט. נאָך דעם ווי אַלע קאַרטלעך האָבן זיך אויסגעלאָזט ווערט דער לערער אַ תּלמיד און דער תּלמיד אַ לערער און די זעלביקע פּראָצעדור ווערט אויסגעפֿאָלגט. דאָס קינד, וואָס האָט געקענט אָנרופֿן מער ווערטער האָט געוואונען.

די שפּיל קען דורכגעפירט ווערן פֿאַרן קלאַס אין די אויגן ווי אַ מין קאָנטעסט צווישן איין גרופּע קינדער און דער צווייטער, צווישן פּאָרן; זי קען אויך דורכגעפירט ווערן אַזוי:

דער גאַנצער קלאַס טיילט זיך איין אין פּאָרן און שפּילט. דאָס לעצטע איז מעגלעך ווען דער באַטרעפֿנדיקער ווערטער־אוצר זאָל פֿון פֿאָרויס קומען אָפּגעדרוקט. די ווינעטקאַ־סיסטעם בויט אַ סך אויף דער געניטונג אויסצולערנען די קינדער די ערשטע 70 ווער־טער, וואָס קינדער נעמען אויף צו ערשט ריין וויזועל.

די דאָזיקע שפּיל קען אויך העלפֿן די אָפּגעשטאַנענע, ווען אַ גוט קינד ווערט באַשטימט צו שפּילן מיט אַן אָפּגעשטאַנען קינד. עס איז אין דער אמתן אַ טעסטיר־מיטל וואָס קען ליקווידירן ביסלעכ־ווייַז די בלויזן אין די ידיעות פֿון טייל קינדער.

ניט אַלע ווערטער לאָזן זיך דראַמאַטיזירן, ניט אַלע ווערטער לאָזן זיך אויך אילוסטרירן און דער לערער מוז דעריבער אָנקומען צו טייל אַנדערע מיטלען, וואָס זאָלן אי אַרויסברענגען דעם באַטייַט פֿון וואָרט, אי זען אַז די קינדער זאָלן דאָס וואָרט גוט פֿאַרגעדענקען.

דאָס איז מעגלעך צו דערגרייכן ווען דער לערער דרוקט אָפּ דאָס וואָרט אויפֿן טאָוול און די קינדער זאָגן עפּעס, באַנוצנדיק דאָס וואָרט. אַזעלכע ווערטער ווי „איז", „האָט", „ווער", „וואו" און אַפֿילו פּשוטע סובסטאַנטיוון קענען אַזוי פֿאַרגעדענקט ווערן. בעסער איז צו שאַפֿן אַ מין מעשה־מאָטיווירונג. צום בייַשפּיל: וואו איז קען קומען נאָך דעם ווי דער לערער האָט דערציילט די געשיכטע וועגן דעם שלימזל שימעלע, וואָס ווייסט קיין מאָל ניט וואו ער האָט אוועקגעלייגט זייַנע זאַכן און אַלע מאָל פֿרעגט ער: וואו איז מייַן בוך? וואו איז מייַן זאָק? די קינדער טראַכטן צו נאָך זאַכן, וואָס שימעלע דאַרף אַלע מאָל בעטן אַנדערע זאָלן פֿאַר אים געפֿינען. די קינדער באַנוצן כּסדר די ווערטער „וואו איז"?

דער לערער קען זיך אויך אַזוי נוהג זייַן: ער דרוקט אָפּ די ווערטער אויפֿן טאָוול, איינע אונטער די אַנדערע, למשל:

רעגן	שלאָפֿט	מאַמע
נאַכט	שטיל	נייט
ווינט	גוט	שטוב

(טייל פֿון די ווערטער זײַנען נײַע, אַנדערע אָקערשט געלערנטע), דער לערער דערציילט אַ קורץ מעשׂהלע און יעדער מאָל ווען ער קומט צום וואָרט אין זאַץ, וואָס געפֿינט זיך אויפֿן טאָוול, ווײַזט ער אויף אים אָן און די קינדער רופֿן דאָס וואָרט אָן. אַזוי דערציילט דער לערער דאָס מעשׂהלע און די קינדער לייענען פּסדר די ווערטער, וואָס דער לערער וויל, אַז די קינדער זאָלן זיי פֿאַרגעדענקען.

וויכטיק איז אויך, אַז די קינדער זאָלן אָפּדרוקן אויף אַ פּרימיטיוון אופֿן די ווערטער און די ערשטע קורצע מעשׂהלעך וואָס זיי לערנען. שפּעטער קענען די קינדער דרוקן בלויז שווערע ווערטער. דעם פֿאַראײנפֿאַכטן א״ב דאַרף זיך קודם-כּל דער לערער אַליין אויס־לערנען. ער וועט שוין דעמאָלט אַליין אויסגעפֿינען ווי אַזוי די קינדער צו לערנען דרוקן, וואָס איז פֿיל גרינגער ווי שרײַבן, הגם עס איז אַ ביסל פּאַמעלעכער.

דאָס דרוקן איז אָפֿט מאָל דער איינציקער אופֿן דעפֿעקטיווע קינדער אויסצולערנען ריכטיק לייענען. דאָס איז דער איינציקער אופֿן ווי צו אָבסערווירן די דעטאַלן פֿון די אותיות און זיי ניט צו פֿאַר־בײַטן. קיין שטענדיקער מעדיום דאַרף ער אָבער ניט ווערן. אַזוי גיך ווי קינדער קענען זיך באַגיין אָן דרוקן בײַם פֿאַרגעדענקען ווערטער קענען זיי אַריבער צום אמתדיקן שרײַבן. אַזוי לאַנג ווי דאָס דרוקן איז אַ הילף דאַרף עס אָנגעהאַלטן ווערן. אין פֿאַל פֿון קינדער, וואָס דרוקן איז פֿאַר זיי אַ שוועריקייט, דאַרף עס ניט אָנגעווענדט ווערן.

אַנשטאָט דרוקן דאַרף מען דעמאָלט אויסנוצן אַנדערע אַרבעטן, וואָס זאָלן צוגעוואוינען צו אַ פֿולער אָבסערוואַציע פֿון די ווערטער. די אַרבעטן קענען זײַן אַזעלכע:

א) פֿאַרגעבן די קינדער צו מאַכן אַ רינג אַרום גלײַכע פּאָרן:

גייט	שטייט	לויפֿט	מאַמע	טאַטע	גיט
גייט	שטעלט	לויפֿט	מאַמע	טאַטע	ניט

ב) געפֿינען אין אַ ריי דאָס ערשטע וואָרט און אונטערשטרײַכן:

ברענגט	מעסער
ביכעלע	מאַמע
ברענגט	מילך
ברויט	מעסער

ברענגט	בעסער
באָבע	מעסער
זאָגט	גרעסער
ברענגט	מעסער

ג) ציִען אַ ליניע צווישן גלײַכע ווערטער אָדער פֿראַזעס:

גיב מיר	וואו איז
וואו איז	גיב מיר
ער איז	איך בין
איך בין	ער איז

פֿאַרשטייט זיך, אַז צוצוגרייטן די אַלע אַרבעטן דאַרף דעם לערער נעמען אַ ביסל צײַט. אָבער ערשטנס קען דער לערער אָנגרייטן מאַטעריאַל אויף עטלעכע יאָר צו באַנוצן און צווייטנס איז אַלץ כּדאַי ניט צו האָבן די האַרצווייטיקן, וואָס זײַנען פֿאַרבונדן מיט אומפּראָדוקטיווע קלאַסן. די אַלע אַרבעטן וועלן די קינדער ניט בלויז אויסלערנען לייענען, זיי וועלן אויך האַלטן די קינדער כּסדר פֿאַרנומען.

אַ גוואַלדיקע פֿאַרגרינגערונג וואָלט געווען, ווען די אַלע מאַטעריאַלן און שפּילן ווערן אָפּגעדרוקט אין אַן אַרבעטסבוך וואָס קומט צוזאַמען מיטן לייענבוך. די אַמעריקאַנער סיסטעם פֿאַרמאָגט אַזעלכע ביכער לרובֿ. ביז וואַנען אַזאַ בוך וועט קענען אַרויס דאַרף זיך דער לערער אַליין אַן עצה געבן.

פֿאָנעטישע געניטונגען

דאָס וויזועלע לייענען איז בלויז אַן אויסגאַנג־פּונקט. שפּעטער מוז אים באַדינען דער פֿאָנעטישער מעטאָד *).

אַלע פֿאָנעטישע אָבסערווירונגען, אַלע געניטונגען ווערן אָבער דורכגעפֿירט אויף אַן אָפּקלײַב פֿון באַקאַנטע ווערטער. נײַע

*) די אַמעריקאַנער לייענביכער זיינען אין דעם פּרט פֿאַרפֿירעריש. עס זעט אויס, אַז פֿאָנעטישע געניטונגען ווערן בכלל ניט געמאַכט. דאָס נעמט זיך פֿון דעם, וואָס אַלע פֿאָנעטישע געניטונגען מאַכט מען אויפֿן טאָוול, אָדער דער לערער גרייט זיי צו אויף טאַבעלן.

די פֿאָנעטישע סיסטעם צוזאַמען מיט דעטאַליזירטע אָנווייזונגען קומען אין דעם האַנטבוך פֿאַרן לערער, וואָס יעדער אָנהייבער־בוך האָט. אַ ספּעציעל בוך פֿאַר פֿאָנעטישע געניטונגען האָבן בלויז וויניק סיסטעמען. די ווינעטקאַ־סיסטעם איז איינע פֿון זיי.

ווערטער קומען אַלע מאָל צו ערשט אין דעם לייענבוך, אָדער אין דעם אַרבעטבוך.

עס איז ניטאָ קיין מעטאָדיקער וואָס זאָל באַשטרײַטן די נויטווענדיקייט פֿון אַ געוויסער פֿאָנעטישער סיסטעם, וואָס קינדער דאַרפֿן באַהערשן כּדי צו דעשיפֿרירן אומבאַקאַנטע ווערטער.

אַפֿילו פּראָפֿעסאָר א. גייטס, וואָס איז אַ קעגנער פֿון צו פֿיל פֿאָנעטישע געניטונגען, טרעט קעגן זיי אַרויס בלויז דערפֿאַר ווײַל אויספֿאָרשונגען האָבן באַוויזן, אַז אין טייל שולן ווערט אַוועקגעגעבן קרובֿ צו 40 פּראָצענט פֿון דער לייענצײַט כּדי צו געניטן זיך אין דעשיפֿרירן ווערטער. ער האַלט, אַז עס וואָלט געווען פֿיל ראַציאָנעלער אָפּצוגעבן די צײַט אויפֿן עצם לייענען.

גייטס האָט דערפֿונדן אַ טעכניק פֿון לערנען די קינדער אָבסערווירן פֿאָנעטישע איינסן און קלאַנגען-קאָמבינאַציעס ניט אויסטיילנדיק זיי פֿון עצם לייען-פּראָצעס. דער שטייגער איז אָבער אַוועקצוגעבן פֿיל מער צײַט ווי גייטס שטעלט זיך פֿאָר און ניט אַלע מאָל מיט אומרעכט.

קודם-כּל איז אומבאַדינגט נייטיק, אַז קינדער זאָלן זיך אויסלערנען די קלאַנגען. עס איז אמת, אַז לכתּחילה לערנען זיך די קינדער אויס דערקענען ווערטער נאָך איידער זיי קענען אָנרופֿן איין אות, אָבער די קינדער דאַרפֿן דאָך פֿריִער אָדער שפּעטער באַהערשן די קלאַנגען פֿון א"ב.

דער גרינגסטער אופֿן איז סאָרטירן די באַקאַנטע ווערטער לויט דעם אָנהייב-קלאַנג, אָדער לויט דעם סוף-קלאַנג. די טאַבעלע קען אויסזען אַזוי:

מ	מאַמע	ז	זאָגט	ל	לויפֿט
	מילך		זיצט		לאַכט
	מעסער		זע		לייענט

גייט	ט	עטעלע	ע
שטייט	ט	בערעלע	ע
נייט	ט	הינטעלע	ע
לויפֿט	ט	קעצעלע	ע

די זעלבע באַקאַנטע ווערטער קענען קומען אין די פֿאַרשיידנ־אַרטיקסטע קאָמבינאַציעס. די קינדער קענען די טאַבעלעס אָפּדרוקן בײַ זיך אין בוך. די טאַבעלעס דאַרפֿן אַ געוויסע צײַט הענגען אין קלאַס אויף דער וואַנט.

ווי בײַ אַלע אַנדערע פֿאַלן אין שול־טעטיקייט איז אָבער אויך אין דעם פֿאַל וויכטיק, אַז די קינדער זאָלן האָבן פֿאַרשיידענע אַסאָ־ציִאַציעס מיט דעם זעלביקן קלאַנג און דאָ קען מען אויסנוצן דעם פּרינציפּ פֿון לעבעדיקע קלאַנגען.

אין מיטל־עלטער האָט מען שוין אָנגעווענדט דעם אײַנפֿאַל. ש קען מען אַסאָציִאירן מיט זײַן שטיל. די מאַמע זאָגט „ש" „א" מיט וויגן אַ קינד, אָדער דער דאָקטער הייסט עפֿענען דאָס מויל און מאַכן „א". ז איז דער קלאַנג פֿון אַ בין, וואָס זשומט. ײַ און וי קען באַצייכענען ווייטיק. ר דאָס רוישן פֿון אַן עראָפּלאַן, אָדער דאָס בורטשען פֿון אַ הינטל. פֿ קען זיך אַסאָציִאירן מיט אויסלעשן אַ ליכט.

די לעבעדיקע קלאַנגען קענען אַרײַנברענגען אַ שפּאָר ביסל שפּאַס אין דעם ענין פֿון פֿאַרגעדענקען קלאַנגען און שפּאַס איז זייער נייטיק בײַם לערנען, איבערהויפּט בײַם לערנען מיט קליינע קינדער.

די סאָרטירונג פֿון באַקאַנטע ווערטער און אויך פֿון די נײַע ווערטער, וואָס ווערן אויסגעלערנט דאַרף מען מאַכן ניט בלויז אַרויס־צוברענגען קלאַנגען נאָר אויך אָפֿטע ק ל אַ נ ג ־ ב אַ ה ע פֿ ט ן. אַ גוטער לייענער איז ניט דער, וואָס וועט איטלעך נײַ וואָרט צעטיילן אויף די קלענסטע איינסן, די אותיות, נאָר דער וואָס וועט דערקענען גרעסערע באַקאַנטע איינסן אין וואָרט און אויף אַזאַ אופֿן דאָס וואָרט דעשיפֿרירן.

צ ע ט י י ל ן ד אָ ס ו ו אָ ר ט א ו י ף ט ר אַ פֿ ן איז אַ וואויל מיטל און צוליב דעם דאַרף מען די קינדער לערנען צעטיילן באַקאַנטע ווערטער אויף טראַפֿן און פֿון באַקאַנטע טראַפֿן אָפֿט שאַפֿן נײַע ווערטער. עס זײַנען אָבער פֿאַראַן אויך גראַפֿישע איינסן, וואָס זײַ־נען כאַראַקטעריסטיש פֿאַר דער שריפֿט, כאָטש ניט אַלע מאָל גלײַכן זיי זיך אויס בײַם טיילן ווערטער אויף טראַפֿן. אָט די דאָזיקע אָפֿטע קלאַנג־באַהעפֿטן דאַרפֿן אויך אויסגעטיילט ווערן. אויך זיי דאַרפֿן דינען ווי אַ סימן לויט וועלכן דער באַקאַנטער ווערטער־אוצר דאַרף סיסטעמאַטיזירט ווערן.

דערווײַל האָבן מיר אין ייִדיש איין אויספֿאָרשונג וועגן אָפֿטע קלאַנגען־קאָמבינאַציעס. די אויספֿאָרשונג איז געמאַכט געוואָרן צו־ליב אַנדערע צוועקן, נעמלעך, כּדי צו וויסן וועלכע סטענאָגראַפֿישע סימנים עס זײַנען נייטיק פֿאַר ייִדיש, וואו און וועלכע קירצונגען מען קען מאַכן. די אויספֿאָרשונג איז אויך נוצלעך געווען פֿאַר אויסגיסן די נייטיקסטע לאַגאַטיפֿן בײַ די זעץ־מאַשינען כּדי צו פֿאַרשפּאָרן אַר־בעט. פֿאַר אונדזער צוועק זײַנען זיי אויך זייער וויכטיק.

לאַגאַטיפֿן, אָדער פֿאָנאָגראַמען זײַנען אין ייִדיש פֿאַראַן אַזעלכע:

ער (אין שער, בער, שטאַרקער, לערער, ערלעכער, מער).
אר (אַרבעט, דערפֿאַר, נאַר, פֿאַרלירן).
דער (דערציילן, אָדער, אַנדער).
גע (גענומען, געווען, געזען, אַוועקגעבן, וויגעלע).
די (דיר, פֿאַרדינען, דינסטיק, דין, געדיכט).
ען (זינגען, מיינען, ברענגען, בערעלען, וויינען).
ונג (צונג, שפּרונג, געזונגען, געקלונגען).

און טייל אַנדערע וואָס קענען דאָ ניט אויסגערעכנט ווערן. אַלע לאַגאַטיפֿן מוזן אין גענימונגען אַרויסגעבראַכט ווערן. זיי דאַרפֿן בײַם קינד פֿונקציאָנירן ווי איינסן, וואָס דאַרפֿן העלפֿן דעשיפֿרירן נײַע ווערטער.

אויף אַן ענלעכן אופֿן דאַרף מען אַרויסברענגען די קלאַנג־קאָמ־בינאַציעס: שט, בל, שוו, אד״גל. אין די ווערטער

שטיל	בלאָזט	שווער
שטייט	בלײַבט	שוואַך
שטעלט	בלייך	שוועסטער
שטוב	בליץ	שווימט

פֿאַרשטייט זיך, אַז דאָס רובֿ ווערטער דאַרף די קינדער שוין פֿון פֿריִער זײַן באַקאַנט. דער כּלל איז אַלע מאָל: מען לערנט זיך פֿאָנעטישע גענימונגען אויף אַן אָפּקלײַב פֿון באַקאַנטע ווערטער. בײַ פֿאָנעטישע גענימונגען איז ניט די צײַט זיך אָפּצושטעלן אויף נײַע ווערטער. זיי מוזן קומען אין מער באַטײַטנדיקע שײַכותן, אין אַ מעשׂהלע, אַ ליד, אַ שמועס.

ווען די קינדער וועלן באַהערשן די פֿאָנעטישע שוועריקייטן פֿון דעם לייען־פּראָצעס, וועלן זיי פֿאַרמאָגן נאָך אַ באַהילפֿיקע טעכניק כּדי צו לייענען ניט בלויז לידער און דערציילונגען מיט אַ באַקאַנטן ווערטער־אוצר, נאָר אויך מיט אַ טיילווײַז אומבאַקאַנטן.

די גענִיטונגען צו דעשיפֿרירן נײַע ווערטער און צו אונטער־שיידן זיי פֿון אַלט־באַקאַנטע, וועלן דעמאָלט באַשטיין אָט אין וואָס:

א) דערקענען ווערטער לויט זייער אַלגעמיינעם אויסזען.

ב) לויט געוויסע דעטאַלן וואָס זײַנען בײַ יעדן קינד באמת אינדיווידועל.

ג) לויטן קאָנטעקסט.

ד) לויט באַקאַנטע וואָרט־טיילן (טראָפֿן, פֿאָנאָגראַמען, אָפֿטע קלאַנג־באַהעפֿטן).

ווי זאָלן די גענִיטונגען געפֿירט ווערן? זיי קענען זײַן אַ טייל פֿון דער לייען־שעה, זיי קענען זײַן אַ באַזונדערע אַרבעט, וואָס קינ־דער טוען. די מאָטיווירונג קומט פֿון אַ גאַנצער ריי שפּילערײַען און אײַנפֿאַלן.

דער לערער, למשל, דערציילט וועגן איין ווערטער־פֿאַמיליע מיט ברידער און שוועסטער און קרובֿים. אַזאַ פֿאַמיליע איז למשל:

ײ		ע		נ
גייט		שער		נאַר
שטייט		בער		דאַר
נייט		לערער		באַר
גרייט		מער		

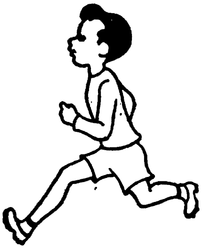
די ווערטער שטאַמען פֿון מעשׂהלעך, וואָס קינדער האָבן שוין געלייענט. די ווערטער זײַנען נאָך באמת פֿריש אַסאָציִאירט מיטן אינהאַלט. די קינדער קענען סאָרטירן די ווערטער. אָפּדרוקן, אַראָפּ־שרײַבן אין העפֿט, צוגרייטן טאַבעלעס און דאָס גלײַכן.

אַ גוטער אופֿן איז ווען מען קען דאָס סאָרטירן מאַכן אַ טייל פֿון דער במילאַדיקער אַרבעט פֿון לייענען, ווען די גענִיטונגען וואַקסן אַרויס אומיטלבאַר פֿון לייענשטאָף.

דער פּשוטסטער אופֿן איז געבן אַ בילד און אונטערן בילד אַ גאַנצע ריי ענלעכע ווערטער, וואָס קינדער קענען שוין. די קינדער דאַרפֿן אונטערשטרײַכן דאָס ריכטיקע וואָרט.

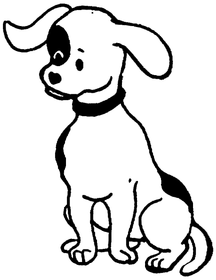
די ווערטער ווערן אַזוי אַראַנזשירט, אַז די קינדער זאָלן קענען אָבסערווירן אַ געוויסע נאָענטקייט און דאָך זען די אַנדערשקייט.

קויפֿט
לויפֿט
גייט
שטייט



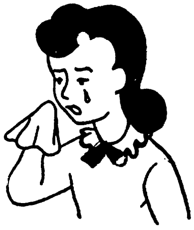
לאַכט
מאַכט
טראַכט
אַכט

מיידעלע
קעצעלע
הינטעלע
לעפֿעלע



טאַטע
מאַמע
מיידעלע
מאַטעלע

דאָס מיידעלע לייענט
דאָס מיידעלע לאַכט
דאָס מיידעלע לויפֿט
דאָס מיידעלע וויינט



הויז
מויז
רויז
הויזן

די דאָזיקע געניטונגען דאַרף מען איבערחזרן און וואַריִאירן. אַ גוטער אופן איז אונטערצושטרײַכן. די קינדער קריגן אַ גאַנצע רײ אותיות און זײ דאַרפן אונטערשטרײַכן אַ רינג אַרום גלײַכע פּאָרן.

בג בב דג בב דד אאַ הי עו עע גג.

אין אָנהייב איז וויכטיק, אַז בלויז אַ באַגרענעצטע צאָל אותיות זאָל זיך איבערחזרן. שפּעטער קען מען די צאָל פאַרגרעסערן. מען קען די געניטונגען אויך אויסנוצן אויף צו לערנען די קינדער אונטערשיידן די ענלעכע אותיות: אאַ כב ון גנ הח טמ עץ דר.

די געניטונג וועט דעמאָלט אויסזען אַזוי:

בב בג בכ דר דד בכ בב נג נז נג דד הה בב בכ.
דד גנ בכ גנ נג רר דד דר גנ נג זז.

עס איז וויכטיק אָנצוזאָגן די קינדער, אַז זײ זאָלן אַלע מאָל שטילערהייט אָנרופן די קלאַנגען אײדער זײ מאַכן אַ רינג. דער לערער מוז נאָך דער אַרבעט בעטן די קינדער אָנרופן די קלאַנגען.

אַן אַנדער אופן איז אונטערצושטרײַכן און אויסצוטיילן דעם קלאַנג אין די ווערטער פון אַ מעשׂהלע, וואָס די קינדער קענען שוין פון פריִער לייענען וויזועל.

בערעלע גייט אין גאַס.
בערעלע שפּרינגט און לויפט.
גיבער, גיכער, זאָגט עטעלע.
גוט, גוט זאָגט בערעלע.
בערעלע לויפט גיכער, גיכער.

די קינדער דאַרפן נאָכן לייענען דאָס מעשׂהלע זי לייענען נאָך אַ מאָל און אונטערשטרײַכן דעם ג.

שטיל- און הויך-לייענען

לייענען אין דער הייך איז די ערשטע פֿאָרעם פֿון לערנען לייענען און דער בעסטער אופֿן צו אַנטוויקלען און קאָנטראָלירן די לייען-טעכניק פֿון קינד; פֿון דעסטוועגן מוז אָבער דאָס הויך-לייענען אַזוי גיך ווי מעגלעך דערגאַנצט ווערן מיט נאָך אַ טעכניק — דאָס שטיל-לייענען פֿאַר זיך.

הויך-לייענען איז פּאַמעלעך און מאַטערט גיך אויס. ביים לייענען אין דער הייך, אויסער אפֿשר ביי סאַמע אָנהייבערס, איז דאָס אויג אַלע מאָל ווייטער אַוועק פֿאָרויס ווי דאָס וואָרט, וואָס ווערט בשעת מעשׂה אַרויסגערעדט. די צאָל אותיות צווישן די צוויי פּונקטן ווערט גענוצט פֿאַר אַ מאָס.

אין איין אויספֿאָרשונג אין אַן אָנהייב-שול איז דער דורכ-שניט אויג-קול-שפּאַן געווען ביי שלעכטע לייענערס 7, 8 אותיות, ביי גוטע 8 — 13 אותיות, ביי מיטלשול קינדער איז דער אונטערשייד געווען אַזאַ: ביי שלעכטע לייענערס — 2—11, ביי גוטע — 2—15. דאָס איז אויך איינע פֿון די סיבות פֿאַר וואָס דער גוטער לייענער לייענט אויסדרוקספֿול, באַטאָנט, פּליסיק און מער אָפּהענגיק פֿון אַל-געמיינעם קאָנטעקסט. זיין אויג האָט שוין פֿריִער באַמערקט דעם גאַנצן קאָנטעקסט איידער עס איז געשען דאָס אַרויסריידן די ווער-טער. די באַטאָנונג איז דעריבער אַ לאָגישע און איז אויך ריכטיק עמאָציאָנעל באַפֿאַרבט. דער ערגערער לייענער אָקעגן איז אין גאַנצן ניט קלאָר וועגן וואָס עס רעדט זיך ווייטער אין דער שורה און זיין לייענען קען דעריבער ניט פֿאַרמאָגן די מעלות פֿון אַ לאָגישער און עמאָציאָנעלער באַטאָנונג.

עס איז ביים היינטיקן טאָג מער קיין ספֿק ניט פֿאַראַן אין דעם, אַז דאָס שטילע לייענען איז אומגעהויער וויכטיק פֿאַר דער ווייטער-דיקער אַנטוויקלונג פֿון קינד.

אין דעם ווייטערדיקן לעבן וועט דאָס קינד האָבן אַ סך מער געלעגנהייטן צו לייענען שטילערהייט, פֿאַר זיך, איידער לייענען אין דער הייך. מען קען דעריבער אויך דאָס שטילע לייענען ניט איבערלאָזן צו במילאדיקער אַנטוויקלונג. ביי אַזאַ במילאדיקער אַנטוויקלונג קען די לייען-טעכניק בלייבן אויף אַ זייער פּרימיטיווער מדרגה, ווי יעדע געניטונג, וואָס ווערט געלערנט אויף אַ צופֿעליקן אופֿן.

לייענען איז בײַם הײַנטיקן טאָג אַזוי וויכטיק אין אונדזער לעבן, דער לייענשטאָף מיט וועלכן אַן אינטעליגענטער לייענער באַגעגנט זיך איז אַזוי פֿאַרשיידנאַרטיק, אַז מען קען זיך בשום אופֿן נישט פֿאַר־לאָזן אויף דעם, אַז די גוטע געוואוינהייטן וועלן פֿון זיך אַליין צײַטיק ווערן.

מיר ווייסן הײַנט־צו־טאָג אַז:

א) די אַנטוויקלונג פֿון דער טעכניק בײַם לייענען אין דער הייך גאַראַנטירט ניט אַ גלײַכע אַנטוויקלונג בײַם שטיל־לייענען.

ב) צו פֿיל לייענען אויפֿן קול אַנטוויקלט בײַ די קינדער אַ ריי געוואוינהייטן, וואָס זײַנען שעדלעך פֿאַר דעם גאַנג פֿון שטיל־לייענען.

ג) גיך לייענען און אינטעליגענט לייענען גייען געוויינטלעך האַנט אין האַנט.

ד) שעפּטשען, מאַכן מיט די ליפּן איז בײַם שטיל־לייענען אַ בפֿירושער שטער צום אינטעליגענטן פֿאַרשטיין.

שטיל־לייענען איז בײַ אונדז זייער שלעכט פֿאַרשטאַנען געוואָרן. מען האָט אָנגעהויבן לייענען גאַנצע מעשׂהלעך. דאָס איז ניט גוט, עס דאַרף זײַן אַ פֿריִערדיקע צוגרייטונג.

די מאָנטעסאָרי־סיסטעם האָט די דאָזיקע צוגרייטונג, די אַמע־ריקאַנער סיסטעם פֿאַרמאָגט זי, דער בעלגישער פּעדאַגאָג ד"ר דעקראָלי הייבט אָן פֿון שטיל־לייענען דעם גאַנצן פּראָצעס פֿון לערנען קינדער לייענען.

„דער עבֿרי־פּראָצעס, מיינט דעקראָלי, איז ראשית כּל אַ זע־פּראָצעס. ביז די קינדער וועלן ניט כאַפּן די ווערטער מיטן אויג, ביז זיי וועלן ניט אָנהייבן צו אונטערשיידן די זע־עלעמענטן, איז ניט נייטיק און דערפֿאַר איבעריק צו לייענען אויפֿן קול, וויכטיק איז צו קענען לייענען אין זיך, ווײַל נאָר אַזאַ אַרט לייענען איז איבערהויפּט נייטיק אין לעבן. דעקראָלי רופֿט דעריבער זײַן מעטאָד זע־אידע־אישער.

„דער דאָזיקער מעטאָד געוואוינט צו צו ערשט אויפֿצונעמען מיטן אויג שטיקער רייד (פֿראַזע־וואָרט), וואָס האָבן אַ באַשטימטן באַטײַט און אינהאַלט פֿאַרן קינד, וואָס זײַנען פֿאַרבונדן מיט דער טעטיקייט פֿון קינד אין דער גאַנצער שול־אַרבעט".

ווי צו לייענען שטיל אַ מעשׂהלע

דאָס שטיל־לייענען דאַרף מצד דעם לערער צוגעגרייט ווערן, פּונקט ווי אַ לעקציע אין הויך־לייענען. קיין גרויסע נפקא מינה איז דאָ ניטאָ.

נאָך מער ווי דאָס הויך־לייענען דאַרף דאָס שטיל־לייענען זײַן מאָטיווירט. אין ווײַטערדיקן לעבן וועלן קינדער אָנקומען צום לייענען דער עיקר צוליב הנאה, ניט צוליב אינפֿאָרמאַציע. הנאה האָבן פֿון לייענען מוזן קינדער אַלע מאָל, אויב מען וויל בײַ קליינוואַרג בכלל דערוועקן אַ ליבע צום בוך.

אין אָנהייב איז אָפֿט מאָל כּדאַי צו מאַכן דאָס שטילע לייענען אַ טייל פֿון הויך לייענען, בײַם לייענען אַ קורץ מעשׂהלע קען מען די קינדער בעטן געפֿינען אַ באַשטימטע שטעל, זי דורכלייענען שטילערהייט און ענטפֿערן אויף אַן אינטערפּרעטאַטיווער פֿראַגע, וואָס איז שײַך צום געלייענטן.

וויפֿל די קינדער זאָלן לייענען שטיל איז אָפּהענגיק אָן זייער רײַפֿקייט. אָן דעם איז אויך אָפּהענגיק, וואָס פֿאַר אַ טיפּ מאַטעריאַל די קינדער זאָלן לייענען. לייענען קען מען אַ זאַץ, אַ פּאַראַגראַף, אַ קורץ מעשׂהלע

ווי אַזוי די קינדער צו פֿאַרגעבן

דער פּשוטסטער אופֿן וואָלט געווען אָנצואווײַזן „לייען פֿון דאַנען ביז דאָנען". פֿיל ראַציאָנאַלער איז אָנצוגעבן אַ לייענטייל, וואָס איז אָן איינס פֿון דער מעשׂה. דורכגעלייענט, שטעלט זיך דאָס קינד אַליין אָפּ.

די ווײַטערדיקע אַנטוויקלונג פֿון לייען־פּראָצעס

די אַלטע אײַנגעשטעלטע טעאָריע איז געווען, אַז קינדער לערנען זיך אויס איין מאָל פֿאַר אַלע מאָל לייענען און קוים באַהערשן זיי די טעכניק פֿון צונויפֿגיסן קלאַנגען קענען זיי שוין לייענען אַ ל ץ.
די עקספּערימענטאַלע פּסיכאָלאָגיע האָט צו נישט געמאַכט די

טעאָריע. געניטע לייענערס אויף איין געביט פֿון דרוקשטאָף קריכן קוים דורך ווען זיי דאַרפֿן לייענען אַן אַנדער מין שטאָף.

די לייען-טעכניק וואַקסט און מוז זיך כּסדר אַנטוויקלען צוזאַמען מיט דעם אויסגעברייטערטן קרייז וויסן און צוזאַמען מיט די מער פֿאַרשיידנאַרטיקע אינטערעסן וואָס מען דאַרף באַפֿרידיקן.

די עקספּערימענטאַלע פּסיכאָלאָגיע האָט אונדז אויך קלאָר געמאַכט אין וואָס עס באַשטייט די פֿאַרבעסערונג פֿון דער לייען-טעכניק.

אַ סך אויפֿמערקזאַמקייט מוז מען שענקען צו פֿאַרגרעסערן דעם שפּאַן פֿון פֿאַרנעמען בײַם לייענען.

עקספּערימענטן האָבן באַוויזן, אַז דער שפּאַן קען זיך פֿאַרגרעסערן מיט געניטונג, איבערהויפּט אָבער הענגט עס אָפּ פֿון דער באַקאַנטשאַפֿט מיטן שטאָף. די באַקאַנטשאַפֿט מיטן שטאָף קען זײַן אַ פֿאַרשיידענע. עס איז גענוג, למשל:

א) געבן דורך אַ שמועס אַן אַלגעמיינע השגה פֿון דעם וועגן וואָס עס וועט אויסקומען צו לייענען און דער דאָזיקער סטימולירנדיקער און אינפֿאָרמירנדיקער שמועס זאָל פֿאַרבעסערן דאָס לייענען. דאָס אויג וועט קענען אויפֿכאַפּן דעם לייענשטאָף אין גרעסערע איינסן און די איינסן וועלן קומען אין אַ באַזוניקטער שײַכות.

ב) עס איז גוט צו לאָזן די קינדער אַליין שטילערהייט דורכצוקוקן דעם טעקסט. ביי אַ קורצער דערציילונג קענען די קינדער נאָך אַן אַרײַנפֿיר-שמועס אַליין לייענען שטילערהייט די גאַנצע דערציילונג, אַ מאָל איז נייטיק די קינדער צו געבן לייענען בלויז חלקים מיט דער הילף פֿון אָנפֿירנדיקע פֿראַגעס, וואָס דער לערער שטעלט מינדלעך.

ג) איבערלייענען אַ צווייט מאָל איז אַ גוט מיטל, אָבער ער פֿאַרלירט זײַן ווערט, ווען דאָס לייענען נאָך אַ מאָל איז ניט מאָטיווירט.

ווי קען מען מאָטיווירן דאָס לייענען עטלעכע מאָל? קודם-כּל דורך ציטירן. דער לערער שטעלט פֿראַגעס נאָכן לייענען. טייל ענטפֿערט מען מינדלעך, די ענטפֿערס אויף אַנדערע פֿראַגעס ציטירט מען פֿון בוך.

ציטירן קען מען עפּיזאָדן וואָס באַשטעטיקן אַ געדאַנק, אַ כאַ-

ראַקטער־שטריך, ציטירן איז גוט ווען פֿאַרשיידענע קינדער דריקן אויס סתּירותדיקע מיינונגען וועגן אַ געוויסער האַנדלונג און מען לייענט אַ געוויסן טייל פֿון דער מעשׂה כּדי אויסצוגעפֿינען ווער עס איז גערעכט.

מען קען אויך לייענען נאָך אַ מאָל אַ דערציילונג לויט פּערזאָנען, דראַמאַטיזירט; מען קען לייענען אין כאָר ריטמישן מאַטעריאַל איינ־געטיילט אין גרופּעס. (אַפֿילו דער עפֿעקט פֿון ייִנגלעך אין איין גרופּע, מיידלעך אין אַ צווייטער גרופּע און „שטאַרקע" שטעלן, וואָס ווערן געלייענט פֿון אַלעמען צוזאַמען איז שוין אַן אַפּפּרישונג). ווי אַ וואַריאַציע קענען קומען שורות געלייענט פֿון איינציקע קינדער. פֿאַרשטייט זיך, אַז דאָס אַלצדינג דאַרף זײַן זייער פּרימיטיוו און דער לערער דאַרף עס קענען אויפֿן שטעל אָרגאַניזירן.

לייענען פֿאַר זיך שטילערהייט קען מען אויך ווען דער לערער בעט די קינדער זיי זאָלן דורכקוקן אַ ליד, אַ דערציילונג און אָנווײַזן אויף די שטעלן, אָדער אויף די עפּיזאָדן, וואָס זײַנען זיי באַזונדערס געפֿעלן.

אַ גוטע מאָטיווירונג איז אויך צונויפֿצושטעלן אַ פּלאַן פֿון אַ דערציילונג. דאָס טוט מען געוויינטלעך ווען די דערציילונג איז שוין די קינדער גוט באַקאַנט אינהאַלטלעך און איצט לייענט מען צוליב דער ספּעציפֿישער אויפֿגאַבע צונויפֿצושטעלן אַ פּלאַן. נאָך דעם ווי די קינדער לייענען דורך אין דער הייך אַ באַזונדערן אָפּשניט בעט דער לערער די קינדער אַז זיי זאָלן סוגעסטירן קעפּלעך. דאָס קינד וועמעס פֿאָרשלאָג מען האָט אָנגענומען, גייט אַרויס צום טאָוול און שרײַבט אָן דאָס קעפּל.

עס איז מעגלעך אַ שלל פֿון אײַנפֿאַלן צו מאָטיווירן דאָס לייע־נען אַ צווייט מאָל. דער לעצטער אופֿן פֿון מאָטיווירונג איז אַזאַ: נאָך דעם ווי מען לייענט אַ נײַע דערציילונג און די קינדער פֿאַרפֿירן אַ שמועס, זוכן די קינדער אָפּ אַ דערציילונג, וואָס מען האָט שוין אַ מאָל געלייענט אויף דער זעלביקער טעמע, למשל, ליבע, געטרײַ־שאַפֿט, געוואַגטקייט, נויט, און זיי לייענען דאָס מאָל אין שײַכות מיט דער נײַער דערציילונג.

אויב מען לייענט איצט, למשל, אַ מעשׂה פֿון דער ליבע וואָס קינ־דער ווײַזן אַרויס צו אַן אָרעם פֿייגעלע, קען מען אין שײַכות דערמיט

לייענען אַן אַלט־באַקאַנטע מעשׂה וועגן דער ליבע, וואָס אַ מוטער ווײַזט אַרויס צו איר ע קינדער אד"גל.

לייענען טאָר קיין מאָל ניט זײַן מעכאַניש. די טעכניק פֿון לייענען איז אויף דער נידעריקסטער מדרגה ווען מען לייענט בלויז צוליב טעכנישער געניטונג; זי איז אויף דער העכסטער שטופֿע פֿון דעם קינדס לייען־דערפֿאַרונג ווען זי איז מאָטיווירט, באַזיניקט און דער גאַנצער פּסיכישער אײַנשטעל ווערט געווענדט דווקא אויפֿן אינהאַלט און ניט אויף דער טעכניק פֿון באַהערשן דעם לייענשטאָף.

ד) אַמאָל האָט מען זיך דער עיקר געזאָרגט וועגן אינטענסיוון לייענען, דאָס הייסט, לייענען די זעלביקע פֿראַגמענטן אַ סך מאָל. דאָס אינטענסיווע לייענען, ווען עס קומט מאָטיווירט, איז אוודאי אַ גוט מיטל צו פֿאַרבעסערן די לייען־טעכניק. נאָך בעסער אפֿשר פֿאַרן אינטענסיוון לייענען איז דאָס עקסטענסיווע לייענען, דאָס לייענען אַ סך פֿאַרשיידנאַרטיקן מאַטעריאַל אָבער מיט דעם באַקאַנטן ווערטער־אוצר.

דאָס עקסטענסיווע לייענען גיט די זעלביקע ווערטער נאָר אין נײַע שײַכותן, אין אַלע מעגלעכע קאָנטעקסטן און פֿאַרשטייט זיך, אַז דער אינהאַלט איז דאָך אַ נײַער.

לערנביכער בײַם הײַנטיקן טאָג האָבן דעריבער צוגאָב־בענד, וואָס באַנוצן דעם זעלבן ווערטער־אוצר (צי דאָס זײַנען די 250 ווערטער פֿון ערשטן ביכל, צי די 1000 פֿון צווייטן) צו דערציילן נײַע מעשׂיות.

דאָס איז בלויז מעגלעך ווען די לערנביכער ווערן געבויט לויטן פּרינציפּ פֿון אַן אָפּגעקליבענעם ווערטער־אוצר, וואָס ווערט צוזאַמענגעשטעלט אויף אַ וויסנשאַפֿטלעכן אופֿן. אָבער אַפֿילו דער לערער מיט אָנהייבערס קען זיך מיט דעם פּרינציפּ פֿון עקסטענסיוון לייענען באַנוצן, ווען ער וועט פֿון באַקאַנטע ווערטער צונויפֿשטעלן אַלערליי נײַע מעשׂהלעך און עפּיזאָדן אויפֿן טאָוול.

ה) אַ גוט מיטל צו פֿאַרברייטערן דעם שפּאַן פֿון באַנעמען בײַם לייענען זײַנען די בליץ־קאַרטלעך. דער לערער שרײַבט אַן אויף קאַרטלעך מיט גרויסן שריפֿט די ווערטער, וואָס די קינדער האָבן באַגעגנט אין דער דערציילונג. ער ווײַזט די קאַרטלעך בלויז אויף אַ רגע און די קינדער דאַרפֿן אויפֿכאַפּן דאָס וואָרט ווי אַ גאַנצקייט און עס אָנרופֿן. קיין צײַט צו סילאַבירן ווערט ניט געגעבן. צו

ערשט קען מען געבן איינציקע ווערטער. שפּעטער גאַנצע ווערטער־גרופּעס ווי למשל: „איז אַוועק", „האָט געזאָגט", „טראָגט אַריבער", „נאָר אַ מאַמע", „זי איז איינע", אד"גל.

די ווערטער דאַרף מען אַרויסנעמען אָדער פֿון אַ דערציילונג, וואָס דער לערער האָט אָקערשט דורכגעלייענט, אָדער די קינדער האָבן געלייענט. סתּם ווערטער דאַרף מען ניט לערנען. קיין סך צײַט אויף אַזעלכע געניטונגען דאַרף מען אויף איין מאָל ניט אָפּגעבן. פֿון 3 ביז 5 מינוט איז גענוג. (לעצטנס האָט מען דערפֿונדן מאַשינען וואָס דערגרייכן דעם עפֿעקט פֿון די בליץ־קאַרטלעך נאָר אויף גאַנצע דערציילונגען, וואָס מען ווײַזט אין באַשטימטע לייען־איינסן, וואָס דאָס אויג דאַרף זיך לערנען אויפֿכאַפּן. מען האָט זיי שוין אָנגעווענדט אין אַ סך לייען־קליניקן).

ו) נאָך אַן אופֿן פֿון פֿאַרבעסערן די לייען־טעכניק איז פֿון צײַט צו צײַט צו ציִען די אויפֿמערקזאַמקייט פֿון די קינדער צו אַ טייל סימנים, און צוגעוואוינען זיי צו באַנוצן זיך מיט די סימנים. די קינדער וועלן דעמאָלט לויט דעם פּרינציפּ פֿון סימן־רעדוּצירונג ווערן בעסערע לייענערס.

ז) פֿאָנעטישער אַנאַליז, איבערהויפּט סילאַבירן, ווי אַ באַהילפֿיקער פּראָצעס בײַם לייענען איז אויך וויכטיק. עס גיט די קינדער נאָך אַ מעגלעכקייט צו דערקענען לויט סימנים.

די זיבן פֿאַרשיידענע אופֿנים ווי אַזוי צו פֿאַרגרעסערן דעם שפּאַן פֿון באַנעם בײַם לייענען דאַרף דער לערער שטענדיק האַלטן אין אויג און באַנוצנדיק אַ מאָל איין אופֿן, אַ מאָל אַ צווייטן אופֿן, דאָך געדענקען, אַז טעכניק מוז גיין האַנט אין האַנט מיט אינהאַלט.

א ו י ס פֿ י ר ן

עס איז ניטאָ קיין איינציקער אויסשליסלעכער גוטער מעטאָד, עס זײַנען אָבער פֿאַראַן באַשטימטע שלעכטע מעטאָדן. די סיבה פֿון אַזאַ פּלוראַליסטישן צוגאַנג איז גאָרניט שווער צו פֿאַרשטיין. אַלע קינדער זײַנען ניט גלײַך ניט נאָר אין אינטעליגענץ, נאָר אויך אין דער פֿעאיקייט צו אָבסערווירן וויזועל דעטאַלן, אָדער אין ה ע ר ן ג ו ט די קלאַנגען פֿון דער שפּראַך און שאַרף אונטערשיידן און נאָך דעם אַרויסברענגען די קלאַנגען. פֿאַראַן קינדער און גאַנץ פֿעאיקע

דערצו, וואָס זייער כּוח אין לערנען אָבסערווירן און באַמײַסטערן דיווירקלעכקייט ליגט אין די הענט, אין דעם קינעסטעטישן פֿאַקטאָר. זיי וועלן קיין מאָל דורך אַ פֿאָנעטישן אָדער אַפֿילו וויזועלן מעטאָד גוט ניט באַהערשן די לייען־טעכניק. זייער גאַנג מוז זײַן דורך שרײַבן צום לייענען, אַסאָציִאירנדיק שפּעטער די וויזועלע צײַכנס (דרוקשטאָף) מיט די פֿון פֿריִער פֿאַרלערנטע שריפֿטפֿאָרמען. ניט וויזועל נאָר דורך די מוסקולן און נערוון פֿון דער האַנט איז דער אופֿן ווי זיי קענען באַהערשן די לייען־טעכניק.

אַלע נוצן דעם אופֿן אײַנצולערנען בלויז טייל־ווײַז, אָבער בײַ יענעם פּסיכאָלאָגישן טיפּ איז עס אַ דאָמינירנדי־קער עלעמענט פֿון זייער פּערזענלעכקייט. גרויסע קינסטלערס, דער־פֿינדערס, סקולפּטאָרן און מאָלערס האָבן אָפֿט געהערט צו דעם מין.

***

די אַלע אויספֿאָרשונגען פֿון דער מאָדערנער פּעדאַגאָגיק מוזן אַרויסרופֿן בײַ אונדז דרך־ארץ. זיי זײַנען ניט קיין פּעדאַגאָגישע קור־יאָזן און סבֿרות; ס'איז ניט קיין מעלה, וואָס די ייִדישע שול אין אַמעריקע איז אין אַ גרויסער מאָס געבליבן שטיין אָן אַ זײַט פֿון די אַלע דערגרייכונגען אויפֿן געביט פֿון לייען־טעכניק און מאָדערנע לייען־מעטאָדן. אַלע דורכפֿאַלן מיט קינדער האָט מען צוגעשריבן דורכווים צו די שוועריקייטן אויפֿן אַמעריקאַנער באָדן, אָבער אַ גוּ־טער לייען־מעטאָד האָט אַפֿילו טויב־שטומע אויסגעלערנט לייענען אַזוי גיך ווי נאָרמאַלע קינדער! מערניט, דער גאַנג פֿון לערנען, די מעטאָדן, די מאַטעריאַלן, די טעכניק איז געווען אַן אַנדערע; אַ גע־נוי דורכגעטראַכטער מעטאָד, וואָס האָט באַגעגנט די באַזונדערע לערן־שוועריקייטן פֿאַרן באַזונדערן מין תּלמיד האָט געקענט אַפֿילו טויבקייט און שטומקייט מנצח זײַן!

סומירנדיק פֿאַרשיידענע אויספֿאָרשונגען רעכנט אויס פּראָפֿע־סאָר גייטס די פֿאַרשיידענע סיבות, וואָס ברענגען צו לייען־שוועריִ־קייטן בײַ קינדער. זײַנע אויספֿירן זײַנען גילטיק וועגן יעדן מעטאָד.

א) מעטאָדן וואָס פֿאָדערן פֿון לערער ער זאָל אַלץ אַליין דערציילן, דערקלערן, און לערנען כּסדר מיטן קלאַס אַלע מאָל צו־זאַמען. מעטאָדן וואָס גיבן אים ניט קיין מעגלעכקייט צו באַנוצן

שפיל- און אַרבעט-מאַטעריאַלן אויף וועלכע קינדער זאָלן זיך אַליין לערנען. דער לערער האָט אויך ניט קיין צייַט זיך אָפּצוגעבן מיט איינציקע קינדער, זיי צו העלפן, דירעקטירן.

ב) דאָס באַנוצן מאַטעריאַלן, וואָס זייַנען צו שווער, אַז קינדער זאָלן אַליין קענען פרייַ און גרינג לייענען.

ג) לייענשטאָף וואָס איז ניט אינטערעסאַנט, לאַנגווייַליק.

ד) מעטאָדן פון לערנען וואָס טייטן אָפּ דעם אינטערעס צום לייענשטאָף, נאָך איידער מען טרעט צו צום לייענען.

ה) דאָס זייַן צו שטרענג, פאָדערן צו פיל בייַם לייענען אויפן קול.

ו) דאָס ניט פאַרבינדן לייענען מיט אַנדערע טעטיקייטן, אַרטיסטישע, דראַמאַטישע, אַזוי אַז קינדער זאָלן מאָלן, קלעפן, בויען, אויסשנייַדן. (קורץ, ניט פאַרוואַנדלען לייענען אין אַן איזאָלירטן „אַקאַדעמישן" לימוד).

ז) צו פיל אונטערשרייַבן איזאָלירטע ווערטער, אַנאַליז, פאָנעטישע געניטונגען.

ח) צו פיל אונטערשטרייַכן אַקצענט, פּרטים און בכלל שטעלן צו הויכע פאָדערונגען בנוגע דיקציע, גיכן דערקענען ווערטער אד"גל.

ט) פירן דאָס לערנען אָן אַ חשבון, ניט טעסטירן, ניט קאָנטראָלירן די פּעולה פון די קינדער פון צייַט צו צייַט.

י) דאָס ניט באַזאָרגן די קינדער מיט אַ סך גרינגן, אָנגענעמען לייענשטאָף.

יא) ניט אַרויסהעלפן געװוּג די קינדער זיי זאָלן לערנען אָבסערווירן איטלעך וואָרט פון רעכטס אויף לינקס, איבערהויפּט איטלעך נייַ וואָרט.

יב) דאָס ניט-ציען די אויפמערקזאַמקייט פון די קינדער צו די כאַראַקטעריסטישע שטריכן פון וואָרט.

גייטס מיינט אָבער, אַז די וויכטיקסטע סיבה איז אַ שלעכטע מאָטיווירונג פון לייענען. אַנשטאָט צו באַפרידיקן קינדערשע נטיות און פאַרלאַנגען איז לייענען אָפּט אַן אָפּקומעניש; כּל-זמן עס ווערט ניט קיין פרייד, קען די פּעולה ניט זייַן קיין אמת גרויסע.

די מאָטיווירונג פֿאַרן לייענען קען אָבער ניט זײַן קיין דרויסנ־דיקע, זי מוז קומען פֿון דעם לייען־פּראָצעס גופא. אָפֿט מאָל מוז מען זאָגן, אַז קינדער זײַנען דורכגעפֿאַלן אין לייענען ניט ווײַל זיי זײַנען ניט געווען פֿאַראינטערעסירט, נאָר פֿאַרקערט, פֿון אינטערעס איז גאָרניט געוואָרן, ער איז אויסגערונען, ווײַל די פּעולה איז ניט געווען ווי ס'געהער צו זײַן. די ערשטע מאָטיווירונג איז אַלע מאָל גרינג צו באַשאַפֿן, די דויערנדיקע מאָטיווירונג איז די אמתע פּראָבלעם. דער לערער מוז עס אַלע מאָל האַלטן אין זינען.

די אויסשטאַטונג פֿון קלאַסצימער

דער ערשטער קלאַס, זײַן אויסזען, אויסשטאַטונג, די פּראָגראַם, אַלץ מוז זיך אונטערשיידן פֿון דער אויסשטאַטונג און פֿון דער פּראָגראַם אין די איבעריקע קלאַסן. די ליידיקע ווענט מיט די פֿרעמדע פּנימער, וואָס קוקן געוויינטלעך אַרונטער פֿון די בילדער, די אַלערליי אויפֿשריפֿטן, וואָס קינדער פֿאַרשטייען ניט, דער וואָכענדיקער אויס־זען פֿון דער שול קען ניט אַרײַנברענגען קיין יום־טובֿ און קען ניט באַשאַפֿן קיין סבֿיבֿה פֿאַר יונגע קינדער.

די שטרענגע צי די מילדע רייד פֿון לערער, דער געהויבענער, אָדער ניט־געהויבענער טאָן פֿון לערנשטאָף, זײַנען ניט דער עיקר. די אויסשטאַטונג איז די ערשטע זאַך וואָס וועט אין די אויגן פֿון קינד באַשטימען אויף וועלכן שטאַפּל פֿון וויכטיקייט די שול שטייט אין לעבן. די ערשטע אײַנדרוקן זײַנען סוף־כּל־סוף אויך בלײַבנדיקע אײַנדרוקן.

אויסשטאַטונג מוז בכן באַטראַכט ווערן ווי אַ טייל פֿון מעטאָד. די שול קען בידים צו נישט מאַכן פֿון ערשטן טאָג אָן, וואָס זי וויל פֿאַרפֿלאַנצן במשך פֿון יאָרן. שיינקייט, אָרדענונג, אינטימקייט און איבערהויפּט נײַע אויסטערלישע עלעמענטן, ניט נאָר וווּנדערבאַלע, נאָר טאַקע עסטעטישע זײַנען נייטיק, אַז די נײַע „וועלט" זאָל אין די אויגן פֿון קינד אויסזען ווי אַ חשובֿע און פֿריידיקע וועלט. קינדער דערפֿילן גלײַך די ניט־עכטקייט פֿון גאַנצן פּרוּוו, פֿון דעם וואָס הייסט שול, ווען די שול איז גאָרניט שולמעסיק.

מיר פֿאַרגעסן תּמיד וויפֿל תּלמידים די שול האָט ניט איינגעהיט, ניט געוואונען, וויפֿל דער לערער האָט געמוזט שפּעטער ווירקן, מוסרן,

באַגייסטערן, שווער, גאָר שווער האָרעוועז כּדי צו שאַפֿן דאָס ביסעלע באַציאונג, צוגעבונדנקייט און פֿאַרשטענדעניש. ווי אין אַלע פֿאַלן וועט אויך דאָ ניט גילטן, אַז אַ יחיד זאָל זיך אַוועקזעצן **אויס־טראַכטן** וואָס די אויסשטאַטונג דאַרף זײַן אין ערשטן קלאַס.

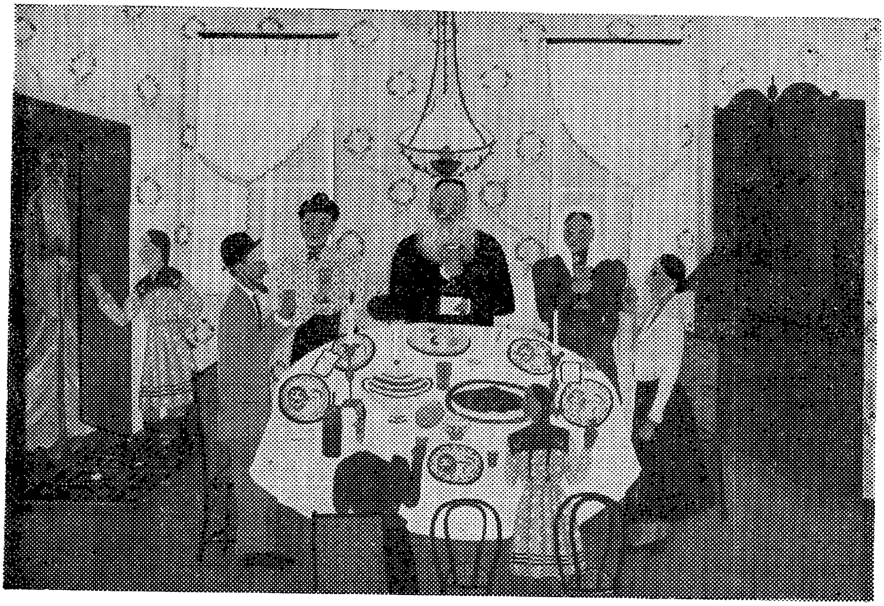
מען דאַרף, מיין איך, קודם צונויפֿקלײַבן אַלע אײַנפֿאַלן, עלע־מענטן, סײַ פֿון אונדזערע גוטע, ערשטע קלאַסן, סײַ פֿון די קינדער־גערטנער און זען ווי דאָס צו פֿאַראייניקן און אויסבעסערן.

איך שטעל זיך אָבער פֿאָר, אַז אַן ערשטער קלאַס דאַרף האָבן:

א) שיינע, קאָלירטע בילדער פֿון ייִדישער געשיכטע (מעשׂיות פֿון חומש און אַנדערע ספֿרים): בילדער פֿון דער יוסף־געשיכטע, יציאת מצרים, שלמה המלכם משפּט, דודם און גלית־עפּיזאָד אד"גל.

ב) בילדער פֿון **ייִדישע קינדער** אין אַלערליי לענ־דער; צו פֿאַרגלײַכן, ריידן, אַרומריידן.

ג) בילדער וואָס שילדערן טראַדיציאָנעלע ייִדישע יום־טובֿ־פֿײַערונגען. די בילדער דאַרף מען בײַטן אין שײַכות מיט יעדן יום־טובֿ.



סדר־נאַכט*) ראַיסאַ ראַבינס

*) אַרויסגעגעבן פֿון אַלוועלטלעכן ייִדישן קולטור־קאָנגרעס.

ד) בילדער פֿון חפֿצים און ייִדישע אונטערשריפֿטן. זיי דאַרפֿן העלפֿן ביַים לייענען.

ה) דידאַקטישע מאַטעריאַלן לרובֿ.

ו) פֿאַר ייִנגערע קינדער אַ זאַמד־טיש.

ז) אויפֿן בולעטען־טאָוול דאַרפֿן הענגען צייכענונגען פֿון די קינדער מיט אונטערשריפֿטן אין ייִדיש.

דער ערשטער קלאַס איז אַ ווערקשטוב, וואו יונגוואַרג לערנט זיך אַ נייַע גרויסע מלאכה, אַ נייַע קונסט; מען דאַרף זען די סימנים פֿון דער אַרבעט; דער קלאַס דאַרף האָבן דעם כאַראַקטער פֿון אַן אינטעלעקטועלער ווערקשטוב פֿאַר קליינע קינדער; די געציַיג (א״ב, בילדער, טאַבעלן), וואָס הענגען אויף דער וואַנט דאַרפֿן סטימולירן דעם חשק צו אַרבעטן.

דער קלאַס דאַרף אָבער אויך האָבן מעגלעכקייטן פֿאַר אַרבעט. איין קליינער טאָוול איז גאָרניט ווערט. צום ווינציקסטן מוז אַ שול האָבן צוויי טאָוולען, גרעסערע, וואו דער לערער קען שריַיבן און די קינדער קענען אויך שריַיבן אַליין.

אַ באַוועגלעכער א״ב מיט אַן א״ב קאַסטן, אַ געשטעל די אותיות צונויפֿצוקליַיבן און צונויפֿצושטעלן מיט זיי ווערטער איז זייער נייטיק. מעכאַנישע מכשירים זיַינען ביַי קינדער זייער באַליבט. שפּילעריַיען, אויב זיי פֿאַרשלינגען ניט צו פֿיל ציַיט, אויב זיי זיַינען נאָר אַ באַ־לעבנדיקער טייל פֿון מער פלאַנמעסיקער, רואיקער אַרבעט, העלפֿן די קינדער, וויַיל זיי פֿאַרשטאַרקן אַ פֿון פֿריִער געלערנטן שטאָף.

נאָר דעמאָלט, ווען די שול וועט אָנהייבן אויסזען ווי אַ שול, און איבערהויפּט ווי אַ ייִדישע שול, מיט באַזונדערע אַטריבוטן, סימנים און אייגנאַרטיקע פֿירונגען, וועט זי אויך אָנהייבן ווירקן ווי אַ ייִדישע שול.

בדרך כּלל איז וויכטיק צו געדענקען, אַז דער תּוך פֿון שול איז אַרבעט, ניט שפּיל, פֿריידיקע אַרבעט, ערנסטע אַרבעט. אַ גײַסטיקײַט דיסציפּלין קען ניט באַשאַפֿן ווערן אָן אָרדענונג.

צו דער מעטאָדיק
פֿון מינדלעכן ייִדיש

1. די פּרינציפּן פֿון שפּראַך־דידאַקטיק

עס איז געווען אַ צײַט ווען מען האָט בפּירוש געהאַלטן, אַז וואָס זוייניקער אינטערעסאַנט עס איז אַ לימוד, אַלץ גרעסער איז די דער־ציִערישע פּעולה וואָס ער פֿאַרמאָגט, איבערהויפּט ווען עס האַנדלט זיך וועגן אַנטוויקלען דעם כאַראַקטער פֿון מענטשן.

הײַנט ווייסן מיר אַז דער ערשטער כּלל פֿון יעדער מעטאָדיק איז מאָטיווירונג: דער לימוד מוז פֿאַראינטערעסירן די תּלמידים; די קינדער מוזן פֿילן די תּכליתדיקייט פֿון גאַנצן לערן־פּראָצעס; די קינדער מוזן האָבן אַ לעבעדיק בילד פֿון דעם שׂכר, וואָס זייער מי וועט זיי ברענגען; באַזונדערס איז דאָס גילטיק ווען עס האַנדלט זיך וועגן באַהערשן אַ טעכניק, אַ געניטקייט. אין פֿאַל פֿון לערנען ייִדיש וועט עס הייסן — די תּלמידים מוזן פֿילן אַז דורך באַהערשן די שפּראַך קריגן זיי אַ שליסל, וואָס וועט עפֿענען פֿאַר זיי נײַע אוצרות; אוצרות וואָס זיי אַליין באַדאַרפֿן!

ייִדיש מוז דערפֿילן אַ פּסיכישע פֿונקציע אין לעבן פֿון קינד, ווי ס׳האָט דורות לאַנג דערפֿילט אין לעבן פֿון פֿאָלק. אָן ייִדישע ווערטן האָבן ניט קיין האַפֿט די ייִדישע ווערטער, אָן ייִדיש געווינסן בלײַבט פֿאַריתומט דאָס ייִדישע ווייסן. ייִדישער לעבן־שטייגער, פֿאָלקס־יום־טובֿ, טראַדיציע, ייִדישע בענק־שאַפֿט זײַנען בכן די הויפּט־אַטריבוטן פֿון נאַציאָנאַלער דערציִונג און פֿון אַ לעבן וואָס ייִדיש איז זײַן אויסדרוק, זײַן גײַסטיקער לבֿוש, זײַן סימבאָלישע געשטאַלטונג.

דאָס איז דער גרונט־כּלל: ייִדיש דאַרף ביסלעכווײַז אָנהייבן צו דערפֿילן די פּסיכישע פֿונקציע אין לעבן פֿון קינד צו דערנענטערן, אינטעגרירן און באַהעפֿטן אים מיטן נאַציאָנאַלן כּלל. אַלע איבעריקע פּרינציפּן געהערן צום ענגערן געביט פֿון שפּראַך־דיקדאַקטיק.

דידאַקטישע פּרינציפּן וואָס מען דאַרף אויסרעכענען זײַנען קודם כּל פֿיר:

א] דער שטאָף וואָס מען טראָגט צו דעם תּלמיד דאַרף זײַן אינהאַלטלעך ווערטפול, דאַרף ריידן צו זײַן געפיל און פאַרשטאַנד, דאַרף זײַן עמאָציאָנעל באַפאַרבט, קאָנקרעט.

ב] דאָס ריידן דאַרף פון סאַמע אָנהייב גיין גרינג, נאַטירלעך, ניט געמאַטערט און ניט אַרויסגעצוואונגען. נאָר ווען דער תּלמיד נעמט ריידן צו פרי און ניט צוגעגרייטערהייט מוז ער זיך מאַטערן און שטאַמלען. שטעלט מען אָבער איַין אַ בהדרגה־דיקע קייט פון אַרבעטן און צוגרייטונגען ווערט דאָס ריידן ספּאָנטאַן, אַ געוויינטלעכע זאַך. דאָס ערגסטע איז דאָס געמאַטערטע ריידן לויט „כּללים", ריידן מיט אויסגעקליגלטע זאַצן.

ג] שעפערישקייט און ניט־מעכאַנישקייט איז שוין דער כּלל אויף דער ערשטער מדרגה. פון סאַמע אָנהייב דאַרף דער לימוד האָבן מאָמענטן ווען ייִדיש דינט אויסצודריקן אייגענע געפילן און שטימונגען אין אַ ניט־געבונדענער פרײַער פאָרעם.

ד] דער ווערטער־אוצר דאַרף זײַן אַ קאָנטראָלירטער, אַ געוואויגענער און געמאָסטענער. בילכערע, אָפּטערע ווערטער מוזן קומען פרִיער. דער כּלל אין אָנהייב איז צמצום־ייִדיש, — ווייניק ווערטער, וואָס קענען אָבער אויפטאָן אַ סך. דער ווערטער־אוצר מעג זיך זײַן אַ באַגרענעצטער אָבער מיט זײַן הילף דאַרף מען תּמיד קענען עפּעס זאָגן, אויפקלערן, זיך אויסדריקן; ער מוז צו יעדער צײַט זײַן אַ יש. דער ווערטער־אוצר דאַרף זיך אַנטוויקלען קאָנצענטריש.

דער לערן־שטאָף דאַרף זײַן אַ פאַרבונדענער און באַזיניקטער.

מען טאָר ניט לערנען אַ שפּראַך אויף איינצלנע ווערטער אָן אַ שׂכלדיקן צוזאַמענהאַנג. דער מאַטעריאַל וואָס מען טראָגט אונטער דעם תּלמיד מוז זײַן פאַרבונדן געדאַנקלעך. מען קען גאָרניט זאָגן מיט אַ נאַקעטער רשימה ווערטער. אַפילו אָפּגעריסענע זאַצן דאַרף מען ניט באַנוצן. אוודאי ניט אויפן זעלבן אופן ווי די אַלטע מעטאָדן האָבן דאָס געטאָן.

אַזאַ צוגאַנג האָט זיך גענומען פון דעם, וואָס בײַם לערנען האָט מען געוואָלט גיין לויט אַ געוויסער פאָנעטישער און שפּעטער לויט אַ געוויסער גראַמאַטישער סיסטעם.

געבן איינציקע זאַצן האָט באַטייט גיין פֿון גרינגערן צום שווערערן, געבן דעם לערנשטאָף אין קליינע מאָסן.

ווייסן מיר אַז, כאָטש די כּוונה איז געווען אַ גוטע, איז אָבער דער דרך פֿון לערנען אַ שפּראַך אויף איינציקע ווערטער, אָדער אָפּגעריסענע זאַצן, געווען אַ טעותדיקער. אַ פּעדאַגאָגישער כּלל קען ניט זײַן שׂכלדיק, ווען ער פֿאַרלייקנט אַן אַנדער עיקר-כּלל, דעם כּלל אַז דער לערנשטאָף דאַרף זײַן געבונדן און אינהאַלטלעך ווערט-פֿול. אַן זין קען ניט זײַן קיין אינטערעס. און אויב עס איז ניטאָ קיין אינטערעס, ווי אַזוי קען מען דעם טרוקענעם שטאָף פֿאַרגע-דענקען?

דער כּלל פֿון אויפֿנעמען יעדער שוועריקייטן באַזונדער איז טאַקע אַן אמתער. ער מוז אָפּגעהיט ווערן. אָבער אין שפּראַך קומט ניט קיין גראַמאַטישער פּענאָמען איזאָלירט. אויך אין לעבן קומען ניט די נסיונות איינציקווײַז. קיין גראַמאַטישער גן עדן איז ניט מעגלעך.

ספּאָנטאַנקייט און שעפֿערישקייט

ספּאָנטאַנקייט איז נייטיק און מעגלעך אַפֿילו מיט אַ באַגרע-נעצט לשון, מיט אַ צ מ צ ו ם - י ִ ד י ש, אויב מען קען נאָר שאַפֿן עכטע סיטואַציעס, וואו קינדער זאָגן עפּעס, אָבסערווירן, זײַנען באמת אויסן עפּעס צו אַנטפּלעקן פֿאַר אונדז און פֿאַר זיך אַליין.

די שעה פֿון ייִדיש-לימוד דאַרף, מיט דער צײַט, אויך געבן איבערלעבונגען, און שאַפֿן אמתע רייד-סיטואַציעס. אויך דער עלעמענט פֿון שפּיל קען אַרײַנברענגען פֿאַר ייִנגערע קינדער ספּאָנ-טאַנקייט. דידאַקטישע מאַטעריאַלן אַפֿילו פֿאַר מינדלעך ייִדיש זײַנען אומבאַדינגט נייטיק.

שעפֿערישקייט מוז קומען אַפֿילו אין אָנהייב, אויב ניט אין פֿרײַען אויסדריקן זיך, איז כאָטש אין גוט באַטאָנטן לייענען, רעצי-טירן. פֿאַר ייִנגערע קינדער איז מאָלן און אילוסטרירן דאָס גע-לייענטע אַ שעפֿערישער אַקט. בײַ אַלע קינדער איז אַ שעפֿערישער אַקט דאָס פֿ אַ ר ש ט ע ל ן, וואו קינדער מאָלן אָפּ אַ כאַראַקטער. אמת, מיט אויסגעלערנטע, גרייטע ווערטער, אָבער מיט אַן אייגענער אינטערפּרעטאַציע דורך זשעסט, מאַנער און שטייגער.

2. דער ווערטער־אוצר

דער אָנהייבער קען נאָר נוצן די סאַמע פּשוטסטע ווערטער פֿון טאָג־טעגלעכן לעבן. אַלץ, וואָס איז איבעריק איז בפּירוש שעדלעך. עס באַלעסטיקט דעם זכּרון און שטערט דאָס פֿולע באַהערשן פֿון דעם, וואָס איז דורכוים נייטיק. ווערטער און אויסדרוקן פֿון דער ליטעראַטור־שפּראַך קען מען אָן סכּנה אָפּלייגן, כּדי צו לאָזן אָרט נאָר פֿאַר די *סאַמע נייטיקסטע* און מען דאַרף זיי איינלערנען אויף אַזאַ אופֿן, אַז זיי זאָלן אַלע מאָל אַרויפֿקומען אויפֿן זכּרון אָן אַ ברעקל אָפּהאַלט.

מע דאַרף בכן אין אָנהייב אויסלאָזן:

סינאָנימען און סינאָנימישע אויסדרוקן, זעלטענע ווערטער, אַבסטראַקטע ווערטער.

קורץ, ווערטער וואָס זײַנען קנאַפּע אויפֿטוערס אין פּרט פֿון ריידן: דער ערשטער קאָנצענטער פֿון וואָקאַבולאַר דאַרף זײַן אַ פֿונקציאָנעלער, אַ דינאַמישער. ערשט ביסלעכווײַז וועט די שפּראַך באַרײַכערט ווערן מיט נײַע אויסדרוקן און באַטײַטן, וואָס וועלן זי מאַכן אויסדרוקספֿולער און מער ניואַנסירט. אַ צו גרויסע וואָרט־באַלעבאַטישקייט בײַם סאַמע אָנהייב איז אַ רעה און ניט קיין טובֿה.

ווערטער־פֿרײַנד, באַקאַנטע און פֿרעמדע

עס זײַנען אין דער אמתן פֿאַראַן דרײַ קאָנצענטערס פֿון ווערטער־אוצר אין וועלכע דער תּלמיד באַוועגט זיך. דער ערשטער קאָנצענטער איז דער אינעוויינקסטער, נאָענטער קרײַז פֿון ווערטער, אַלע נוציקע בײַם ריידן און שרײַבן, אמתע גוטע פֿרײַנד. דאָס זײַנען ווערטער אייגענע, וואָס יעדער איינער פֿון זיי איז אַ גרויסער בעל־פּעולה, און מיט יעדן איינעם פֿון זיי קען מען אַלערליי „וואונדער" אויפֿטאָן.

דער קרײַז ווערטער איז אַ סך קלענער ווי דער ברייטערער קרײַז, וואָס די קינדער באַגעגענען בײַם לייענען און דערקענען אים: די קינדער פֿאַרשטייען די ווערטער, אָבער דאָך בלײַבן זיי ניט בײַם תּלמיד, זיי ווערן עפּעס ווי ניט צוגעלאָזן צום אינטימען קרײַז פֿון

גוטע פֿרײַנד; זיי זײַנען ניט מער ווי באַקאַנטע. מער גאָרנישט. פֿאַראַן אָבער אויך ווערטער לגמרי פֿרעמדע, וואָס קינדער ווײַכן פֿון זיי, מיידן זיי אין גאַנצן אויס און הידושן זיך גאָר, וואָס זיי באַגעגענען זיי בײַם לייענען אָדער הערן. זייער צײַט וועט קומען ערשט שפּעטער און אפֿשר קיין מאָל ניט! דעם אונטערשייד איז וויכטיק צו געדענקען בײַם שפּראַך־לימוד, ווארעם דאָס איז וויכטיק כּדי צו פֿאַרשטיין די אויפֿגאַבעס פֿון אינטענסיוון און עקסטענסיוון לייענען.

דער ציל פֿון אינטענסיוון לייענען איז צו פֿאַרמערן דעם קרײַז פֿון ווערבאַלע פֿרײַנד, נאָענטע, אייגענע. דער ציל פֿון עקסטענסיוון לייענען — צו פֿאַרמערן דעם קרײַז נאָר פֿון באַקאַנטע.

אינהאַלטווערטער און פֿאָרעמווערטער

עס איז וויכטיק צו מאַכן נאָך אַן אונטערשייד בײַם אַנאַליזירן דעם ווערטער־אוצר. מען דאַרף איינטיילן דעם גאַנצן שפּראַך פֿאַרמעג אויף אינהאַלט־ווערטער און אויף פֿאָרעם־ווערטער.

„הויז, גאָרטן, הימל, ערד מענטש, קינד, גיין, בעטן, שרײַבן, געבן” — דאָס זײַנען אַלץ אינהאַלטווערטער, פֿולע ווערטער מיט אַ פֿולן באַטייט. „און, אין, צי, אָבער, פֿון דעסטוועגן, נאָך דעם, שוין, ווי, בעת, וועגן, זיך, אַזוי, ביז, איז, וואָס, קענען” — און אַ סך אַנדערע זײַנען פֿאָרעמווערטער.

די פֿאָרעמווערטער בינדן צונויף און האַלטן צוזאַמען אונדזער שפּראַך. אין יעדער ווערטערציילונג זײַנען זיי די אָפּטסטע, זיי קומען צווישן די ערשטע אויף דער רשימה.

קענען אַ שפּראַך, הייסט קודם כּל, פֿאַרמאָגן געניג פֿאָרעם־ווערטער און זיי קענען ריכטיק באַנוצן. צוקריגן די נייטיקע אינהאַלט־ווערטער איז ניט שווער. דאָס גאַנצע לעבן אונדזערס האַלטן מיר אין צוקריגן ווערטער. די סטרוקטור איז אָבער פֿאַראַן נאָר דעמאָלט אויב מיר באַהערשן אַלע נייטיקע פֿאָרעם־ווערטער.

דער טעות פֿון לערנען צו פֿיל קאָנקרעטע ווערטער (בילדער־ווערטער) איז וואָס די סאַמע קאָנקרעטע ווערטער שפּיגלען ניט אָפּ די אמתע פֿאַרהעלטענישן פֿון דעם ווערטער־אוצר. לערנען אַקעגן

נאָר די אָפּטסטע ווערטער וואָלט געהייסן לערנען זייער אַבסטראַקטע שפּראַכאײנסן, וואָס אויסער דעם קאָנטעקסט האָבן זיי קיין זינען נים. די איינציקע מעגלעכע פּשרה בעתן לערנען איז דעריבער זיך צו האַלטן לויט די ווײַטערדיקע פּרינציפּן: א] ווערטער־אָפּטקייט, ב] קאָנקרעטקייט, ג] אויפטווערישקייט פון וואָרט, ד] ספּעציעלע נייטיקייט — און לויט זיי באַרײַכערן דעם תּלמידס שפּראַך־אוצר.

אונטער פּונקט ד] קען מען קלאַסיפיצירן אַלע ווערטער ווי „ראש־השנה, חנוכה, שׂמחת־תּורה, דריידל, פאָן", וואָס כאָטש אַן אָפּטקייט־רשימה וועט זיי פאַררוקן העט, העט ווײַט, מוז אָבער דער באַזונדערער אינטערעס פון דער ייִדישער שול צו פאַרפלאַנצן די ווערטער גאָר פון אָנהייב, אָוועקשטעלן זיי מחוץ דעם סטאַטיסטישן סדר פון דער ווערטער־רשימה.

דער היוצא לנו מדברינו איז דעריבער אַזאַ: אַ גוטער לערן־מעטאָד דאַרף שטרעבן

א] צו געבונדנקייט פון לייענשטאָף, וואָס מוז זײַן אַלע מאָל באַזיניקט.

ב] צו אינטערעסאַנטקייט, לעבעדיקייט און פאַרשיידנאַרטי־קייט פון שטאָף.

ג] צו אַ סיסטעם וואו פריִער קומען בלויז די נייטיקסטע ווער־טער, אויסדרוקן, פראַזעס, באַזונדער די וואָס שטאַמען פון דער טאָג־טעגלעכער שפּראַך, און אַ ריכטיקע פּראָפּאָרציע פון פאָרעם־ווערטער און אינהאַלטווערטער.

ד] צו אַ לשון, וואָס איז קאָרעקט, אָן גרײַזן.

ה] צו אַ גלידערונג פון שטאָף לויטן כּלל — פון גרינגן צום שווערן.

גרינגקייט פון שטאָף איז אָבער אָפּהענגיק ניט נאָר פון ווערטער־אָפּקלײַב, נאָר אויך פון וואָרט־פאָרעם. איטלעך וואָרט קען האָבן אַ „גרינגע" און אַ „שווערע" פאָרעם *).

*) גענויער וועגן דעם זעלבן ענין זעט בײַלאַגע נומ. 2.

„גיין“ איז גרינגער ווי „געגאַנגען“.
„שרײַבן“ איז פּשוטער ווי „שרײַבנדיק“.
„אַמאָל“ איז גרינגער ווי „אַמאָליקע“ (אַמאָליקע מענטשן, אַמאָליקע צײַטן אד״גל).
„סוד“ איז מער פֿאַרשטענדלעך ווי „סודותדיק“.
„לייענען“ איז איינפֿאַכער ווי „איך וואָלט געלייענט“.
„כאַפּן“ איז פּשוטער ווי „כאַפּעניש“.

דעם כּלל קען מען דעריבער אַזוי פֿאָרמולירן:

ווערבן אַן אַפֿיקסן, אַן ווערבאַלע צוגאָבן זײַנען גרינגער פֿאַרן תּלמיד ווי מיט אַפֿיקסן און מיט ווערבאַלע צוגאָבן. ווערבן אין דער איצטיקער צײַט זײַנען פּשוטער ווי אין דער פֿאַרגאַנגענער; אַפֿילו די קומעדיקע צײַט איז גרינגער ווי די פֿאַרגאַנגענע *).

בכּלל איז איטלעך וואָרט אין זײַן בראשית־פֿאָרעם גרינגער ווי אין זײַן אומוואַנדלונג.

פֿאַרגלײַכט אדרבא: האַרץ און האַרציק, מענטש און מענטשלעך, ביטער און ביטערניש.

פֿון גרינגן צום שווערן דאַרף בכן ניט באַטײַטן בלויז דאָס, וואָס איז גראַמאַטיש גרינג אָדער שווער, נאָר די קריטעריע אין לעצטן סך־הכּל דאַרף זײַן דער לייענטעקסט **).

3. דער לייענשטאָף

די ערשטע לייענטעקסטן מוזן אין אָנהייב זײַן גאַנץ קורצע, שפּעטער קענען זיי ווערן לענגער, אַ ביסל מער קאָמפּליצירט, אָבער אַפֿילו אויך יעמאָלט וועט מען נאָר קורצע דערציילונגען קענען באַהאַנדלען אינטענסיוו ***).

---

*) דעם ערשטן זמן, ווען מען לערנט אַ שפּראַך, קען זיך דעריבער דער לערער אַזוי נוהג זײַן: וואו נאָר ער איז געצוואונגען צו פֿאַרגרינגערן אַ טעקסט וועט ער אים איבערשרייבן אין דער איצטיקער צייט ווען ער מוז דאָך האָבן די פֿאַרגאַנגענע צײַט וועט ער זיך קענען אַזוי אַן עצה געבן: „נעכטן. איך גיי אין גאַס. מיט אַ מאָל דערזע איך, אד״גל.“ אַנשטאָט: „דאָס איז געשען נעכטן. איך בין געגאַנגען אין גאַס. מיט אַ מאָל האָב איך דערזען . . .“ אד״גל.

**) זעט בײַלאַגע נומ. 2.

***) דאָ האַנדלט זיך וועגן טעקסטן אויף וועלכע מען לערנט זיך רעדן און איבערדערציילן. לייען־טעקסטן וואָס זייער צוועק איז מען זאָל זיי נאָר לייענען און פֿון זיי הנאה האָבן קענען אַוודאי זײַן לענגערע.

פאַרמעס זײַנען בײַ קינדער באַליבט ווען זיי זײַנען דערציילע־ריש, ווען זיי זײַנען מער ענלעך צו אַ מעשׂה אין פּראָזע. די לידער מוזן אויך האָבן אַ מער נאַטירלעכן ווערטער־סדר. אַנדערש זײַנען זיי פֿון שטאַנדפּונקט פֿון באַהערשן דאָס לשון פֿאַרפּירעריש.

שווערקייט פֿון שטאָף, אינהאַלטלעך און שפּראַכלעך, מוז מען פֿאַרמײַדן, אָבער די מניעה איז צו מאָל ניט די וואָגיקייט נאָר פֿאַר־קערט די נישטיקייט, דער קנאַפּער ווערט פֿון שטאָף. קינדער דערפֿילן אַז זיי מוזן זיך גײַסטיק אַראָפּלאָזן ווען זיי נעמען זיך צום נײַעם לשון. דער אויסוועג דאַרף זײַן: מיר „לאָזן זיך אַראָפּ" אין פּרט פֿון פֿאַראײַנפֿאַכן, פֿאַרגרינגערן דאָס לשון, אָבער מיר היטן אויף די הייך פֿון זייער גײַסטיקער וועלט, און פֿון זייערע אינטערעסן.

די פּראָבלעם איז בכן וואָס גיכער צו ברענגען עכטע ייִדישע ליטעראַטור, עכטע פֿאָלקשאַפֿונג, גוטע לידער, שפּריכווערטער. דאָס קען נאָר דערגרייכן די טעכניק פֿון סימפּליפֿיצירן דעם טעקסט. אָפּווייכונגען, פּרטים און סתּם צו פֿיל באַשרײַבנדיקע עלעמענטן מוז מען אויסלאָזן, אויך מוז מען גאַנץ אָפֿט אויסשטרײַכן סינאָנימישע פּראַזעס און ווערטער.

קאָנטראָלירטער ווערטער־אוצר

דער בעסטער פּרינציפּ אויף אַלע מדרגות פֿון לערנען, איז צו געבן אויף איין מאָל אַזוי ווייניק נײַע ווערטער ווי ס'איז נאָר מעגלעך און פּעריאָדיש איבערחזרן דעם אַלטן ווערטער־אוצר. צען אָדער צוועלף נײַע ווערטער קען מען אַ סך גרינגער און גרינטלעכער אײַנלערנען, ווען זיי זײַנען צעוואָרפֿן איבער פֿיר, פֿינף זײַטן, איידער ווען זיי ווערן צונויפֿגעשפּאַרט אין צען שורות. דער תּלמיד קען אויך האָבן אַ נוצן פֿון דעם, וואָס די באַקאַנטע ווערטער און אויסדרוקן וועלן אים געבן אַ מעגלעכקייט צו אָבסערווירן דעם זאַצבוי און בכלל אַלץ מער צוגעוואוינען אים צו די באַזונדערקייטן פֿון נײַעם לשון. עס איז נייטיק צו קירצן, פּאַראַפֿראַזירן און צופּאַסן דעם לייענשטאָף אויף אַלערליי אופֿנים.

4. וואָרטבאַטײַט

אויף וועלכן אופֿן וועלן די קינדער פֿאַרשטיין דעם באַטייט פֿון די נײַע ווערטער און אויסדרוקן? קודם כּל, דורך דירעקטער אַבסערוואַציע. אַ סך סובסטאַניוון פֿון דער מאַטעריעלער וועלט קענען די קינדער זען פֿאַר די אויגן. דאָס איינציקע, וואָס דער לערער דאַרף זאָגן איז נאָר: „אָט איז אַ״... אָדער, „דאָס איז אַ״... די קינדער וועלן קיין טעות ניט מאַכן. פֿענצטער, טיר, טיש, בוך, טאָוול, בלײַער, פֿעדער און אַ סך אַנדערע סובסטאַנטיוון קען מען אַרײַנברענגען אויף דעם אופֿן. דעם זעלבן מעטאָד קען מען אויך אַנווענדן בײַם לערנען ווערטער וואָס באַצייכענען די מענטשלעכע גלידער: אויגן, אויערן, נאָז, מויל, קאָפּ, הענט, פֿיס, אד״גל.

אויך ווערבן קען מען אײַנלערנען דורך דראַמאַטיזירטער האַנדלונג: גיין, שטיין, זיצן, לויפֿן, לייענען, שרײַבן, ריידן, שווײַגן, נעמען, געבן. דער פּרינציפּ איז זייער אַ פּשוטער. דער לערער אָדער תּלמיד זאָגט עפּעס און פֿירט דורך די האַנדלונג.

עס איז אָבער נייטיק אַ וואָרענונג. אַ) צו פֿיל פֿון דעם שטאָף אויף אַ מאָל דאַרף מען ניט אויפֿנעמען! דאָס איז נאָר איין מין אַרבעטן אויף שפּראַך. דער מין מוז אומבאַדינגט קומען אין איינעם מיט אַנדערע סאָרטן אַרבעטן. ב) די באַזונדערע אָביעקטן און טואונגען מוזן זײַן אַרום אַ טעמע.

אַ צווייטער אופֿן אַרויסצוקריגן דעם באַטײַט איז דורך בילדער. בילדער, וואָס אילוסטרירן איינציקע ווערטער זײַנען אָפֿט נייטיק, אָבער נאָך וויכטיקער זײַנען בילדער, וואָס שילדערן אַ סיטואַציע, וואו אויפֿן בילד זײַנען פֿאַראַן אַלערליי טואונגען. גאָר גוט זײַנען בילדער, וואָס מען קען אויפֿהענגען פֿאַרן קלאַס.

אַ בילד — „האַרבסט״, וואָס שילדערט אַ גאָרטן, ווי מען נעמט אַראָפּ פּרוכט, די אַרבעט פֿון דערוואַקסענע און פֿון קינדער; אַ בילד — „שול״, אַ בילד — „פּסח בײַם סדר״, זײַנען אַ גרויסע הילף בײַם לערנען.

דאָס בילד גיט דעמאָלט אַפֿילו אַ מעגלעכקייט צו פֿאַרבינדן אַ כּמו-שמועס. נאָך דעם ווי דער לערער זאָגט אַ זאַץ, עטלעכע זאַצן,

און די קינדער זאָגן זיי איבער, סײַ קאָלעקטיוו, סײַ איינציקווײַז, קען דער לערער אַרויסרופֿן קינדער צום טאָוול און בעטן אָנווײַזן אויף געוויסע זאַכן אויפֿן בילד. די קינדער דאַרפֿן אָנרופֿן די סיטואַציעס און זאָגן בכלל עטלעכע געבונדענע ווערטער. מיט בילדער ווי אַ מיטל אָנצורעגן און סוגעסטירן קען מען פֿירן כּמו־שמועסן שוין בײַם אָנהייב. ס'איז נאָר נייטיק, אַז די בילדער זאָלן באמת זײַן דערציילעריש; די בילדער דאַרפֿן האָבן אַ קינסטלערישן ווערט און האַלטן דאָס אויג פֿון קינד. פֿאַרשטייט זיך, ווי בײַם „אָנווײַזן און פֿרעגן", מוזן אויך בילדער ניט דאָמינירן די גאַנצע לערנטעכניק. יעדע איינזײַטיקייט איז שעדלעך!

אין שײַכות דערמיט איז כּדאַי צו דערמאָנען, אַז ניט נאָר פֿאַרטיקע בילדער קען דער לערער באַנוצן אין קלאַס, נאָר אויך זייער פּשוטע צייכענונגען אויפֿן טאָוול, וואָס דער לערער קען זיי אַליין אָנצייכענען פֿאַר די קינדער אין די אויגן; אויך זיי קענען שטאַרק העלפֿן צו דערקלערן דעם באַטייט פֿון אַ וואָרט.

נאָך אַ מיטל אין דער אַרבעט מיט יִינגערע קינדער איז צו לאָזן די קינדער אַליין מאָלן. זאָלן קינדער מאָלן וואָס זיי ווילן, אָבער דער תּנאַי איז אַז זיי מוזן דערקלערן זייער בילד. זיי מוזן די דערקלערונגען געבן אויף ייִדיש!

אַן אַנדער אופֿן, אַ מער אָפּגעהיטער פֿאַר עלטערע תּלמידים איז אָנצושרײַבן אויפֿן טאָוול וואָס יעדער תּלמיד דאַרף מאָלן. מען גיט צען מינוט צײַט די אַרבעט דורכצופֿירן, נאָך דעם דאַרפֿן די תּלמידים איינציקווײַז דערקלערן יעדע צייכענונג. אויב איינער האָט געמאָלן אַן אויטאָ, וואָס פֿאָרט אויף אַ גאַס, דאַרף ער אָנרופֿן: דער אויטאָ, די רעדער, די טיר, די גאַס, די געשעפֿטן, אאַז"וו.

בילדער קענען אויך אילוסטרירן דאָס געלייענטע. פֿאַרשטייט זיך, ווי אין אַלץ, מוז זיך דער לערער רעכענען מיט דער עקאָנאָמיע פֿון צײַט און מיט דער פּראָדוקטיווקייט פֿון דער געניטונג אויף צו לערנען לשון.

די אַלע דערמאָנטע געניטונגען זײַנען פּרואוון דורך דירעקטער אָבסערוואַציע צו געבן דעם באַטייט פֿון נײַע ווערטער. עס איז אָבער אויך פֿאַראַן נאָך אַ מיטל, וואָס געהער דער שפּראַך אַליין, און דאָס איז פֿאַרשטיין נײַע ווערטער פֿון קאָנטעקסט. אַ סך אומבאַ־

קאָנטע ווערטער פֿון דער מוטערשפּראַך האָט יעדער פֿון אונדז אַזוי זיך אויסגעלערנט. מערניט דער קאָנטעקסט דאַרף זײַן אַ קלאָרער, אַלע איבעריקע ווערטער אין זאַץ דאַרפֿן יאָ זײַן באַקאַנט; די סיטואַציע דאַרף אונדז געבן אַ געלעגנהייט זיך אָנצושטויסן. טרעפֿן דעם באַטייט פֿון ווערטער איז אומבאַדינגט נייטיק! דער שפּראַך־קורס מוז האָבן באַזונדערע געניטונגען צו לערנען קינדער אַרויסצוקריגן דעם באַטײַט פֿון נײַע ווערטער נאָר פֿון קאָנטעקסט.

אַן ענלעכער מיטל פֿון אָנשטויסן זיך אויף דעם מיין פֿון אַ וואָרט איז אויך וואָרט־ענלעכקייט, ד״ה דורך דער ענלעכקייט פֿונעם וואָרט אין דער שפּראַך וואָס מען לערנט מיט אַ וואָרט אין דער גוט־באַקאַנטער שפּראַך.

אַ צעטל פֿון אַזעלכע נאָענטע ווערטער קען מען לגבי ייִדיש און ענגליש ברענגען אַ גאַנץ היפּשן:

ווינטער — winter

ווינט — wind

האַנט — hand

פֿינגער — finger

נאָז — nose

גאָרטן — garden

מאַן — man

שוך — shoe

יאָר — year

און אַ סך, אַ סך אַנדערע.

פֿון דעסטוועגן מוז מען אויך דאָ זײַן אָפּגעהיט. אַ סך וואָרט־ענלעכקייטן זײַנען פֿאַרפֿירעריש. אמת ווערטפֿולע אַסאָציִאַציעס קומען פֿון זיך אַליין. די וואָרט־ענלעכקייט איז אָפֿט מאָל ניט נאָר אַ הילף, נאָר אויך אַ שטער. דווקא די וואָרט־ענלעכקייט שטערט דעם ריכטיקן אַרויסזאָגן די ווערטער אין נײַעם לשון.

פֿאַרשטייט זיך, אַז בײַם שפּעטערדיקן לערנען, וואו עס קומען צו אַ סך סינאָנימישע אויסדרוקן, איז דערקלערן אַ נײַ וואָרט מעגלעך פּשוט דורך פֿאַראַפֿראַזירן, למשל, איבערחזרן, איבערזאָגן עטלעכע מאָל, טאָן עטלעכע מאָל.

עס איז אָבער אויך לעגיטים פּשוט צו איבערזעצן דאָס וואָרט, אָדער דעם אויסדרוק אויפֿן לשון וואָס איז דעם קינד מער באַקאַנט. נאָר די קאָנקרעטע סיטואַציע קען אַנטשיידן וואָסער אופֿן פֿון סעמאַנטיזירן, פֿון אויפֿקלערן דעם וואָרטבאַטײַט איז דער בעסטער. שלעכט איז נאָר איינטאָניקייט, אומסיסטעמאַטישקייט, קנאַפּע פּעולה.

אוודאי איז דאָס גוטע אויסדרוקספֿולע לייענען פֿון לערער אַ מיטל אויפֿצוקלערן האַנדלונג און אַפֿילו וואָרטבאַטײַטן. דאָס באַלעבטע, פֿײַן אינטערפּרעטירטע לייענען פֿאַרשפּאָרט אַ העלפֿט דערקלערונגען. פֿאַרשטייט זיך, אַז אין אַזאַ פֿאַל איז וויכטיק די קינדער זאָלן האַלטן די ביכער פֿאַרמאַכט און קוקן אויפֿן לערער. אַ זשעסט, אַ באַוועגונג, דאָס פּנים פֿון לערער און אוודאי דער טאָן פֿון לייענען, די ריכטיקע באַטאָנונג פֿון וואָרט און זאַץ, דאָס אַלץ העלפֿט צו אינטערפּרעטירן און דערקלערן דעם ליטעראַרישן פֿראַגמענט.

ס'איז בדרך כּלל בעסער דורכצונעמען די נײַע לעקציע בײַם אָנהייב פֿון דער שעה; די קינדער און דער לערער זײַנען נאָך דערמאָלט ניט מיד. בײַם דורכנעמען דעם נײַעם שטאָף וועלן די קינדער האַלטן די ביכער אַ מאָל אָפֿן, אַ מאָל פֿאַרמאַכט. אַלע נײַע ווערטער וועט דער לערער פֿאַרשרײַבן אויפֿן טאָוול, דער־קלערן. דער לערער אָדער אַ מאָל אַ זייער גוטער תּלמיד וועט פֿאַר־לייענען דעם טעקסט אין גאַנצן אָן איבעררײַסן; פֿון צײַט צו צײַט וועט אויך דאָ דער לערער וואַריִאירן. זייער גרינגע לייענטעקסטן מיט ווייניק נײַע, אָדער שווערע ווערטער, וועט ער די קינדער גלײַך לאָזן לייענען.

דער ווערטער־סדר אין פּאָעזיע

עס איז גוט אַז די קינדער זאָלן לערנען לידער אויף אויסנ־ווייניק. דאָס וועט באַרײַכערן דעם קינדערשן ווערטער־אוצר; די שווערקייט איז נאָר דער באַזונדערער, אייגנאַרטיקער ווערטער־

סדר פֿון אַ ליד. מען מוז די קינדער דערקלערן די אַנדערשקייט און אויך אויפֿקלערן דעם געוויינטלעכן ווערטער־סדר פֿון די שורות, ווי אַזוי זיי וואָלטן געקלונגען אין פּשוטע זאַצן. אַנדערש קענען דווקא די גוט אײַנגעלערנטע מוסטערן בפֿירוש שטערן אַנשטאָט צו העלפֿן בײַם ריידן, בײַם פּשוטן אויסדריקן זיך. אַ מאָל איז די באַזונדערע עליפּטישקייט (דאָס אויסלאָזן ווערטער), וואָס איז דערלויבט אין פּערזן, עפּעס אויך וואָס דער לערער מוז אָנווײַזן און פֿאַרגלײַכן מיטן פּראָזעגאַנג*). אין ליד איז בעסער די געצווימטקייט, קורצקייט, אָבער אין ריידן מוז מען זײַן פֿאַרשטענדלעכער. עס איז דערפֿאַר אויך בעסער בכלל אָפּצוקלײַבן פּאָעמעס, וואָס האָבן אַ מער געוויינטלעכן ווערטער־סדר; פֿאַר קינדער וואָס מוזן באַהערשן אַ שפּראַך פֿון סאַמע אָנהייב אָן, מוז דער פּשוטער מוסטער פֿון געוויינטלעכע רייד דאָמינירן.

וואָס קומט פֿריִער?

די האַרבסטע פֿראַגע וואָס קומט אויף איז די: וואָס מוז קומען פֿריִער בײַם לערנען אַ נײַ לשון — ריידן, לייענען אָדער שרײַבן? דער ענטפֿער מוז זײַן: בײַם סאַמע אָנהייב מוז קומען דאָס פֿאַרשטיין! לייענען איז אַ מיטל ווי אַזוי צו לערנען זיך פֿאַרשטיין די שפּראַך; אויסדריקן זיך, ריידן — מוז קומען שפּעטער.

לייענען איז אַ מער פּאַסיווער פּראָצעס ווי ריידן. בײַם לייענען איז גענוג אַז מיר דערקענען ווערטער און ווייסן זייער באַטייט. מיר דאַרפֿן ניט אַליין קאָנסטרואירן קיין זאַצן, מיר דאַרפֿן ניט געדענקען דעם ווערטער־סדר, וואָס איז אַזאַ עול בײַם ריידן; ס׳איז גענוג אַז מיר ווייסן די פֿונקציע פֿון באַשטימטן אַרטיקל, מיר דאַרפֿן אָבער ניט בײַם לייענען אַקוראַט קענען באַשטימען דעם פּאַסיקן אַרטיקל (דער, די, דאָס) מיטן פּאַסיקן סובסטאַנטיוו. די שוועריקייט צו וויסן ווי צו ענדערן דעם אַדיעקטיוו, ווי צו בייגן דעם ווערב — דאָס אַלץ פֿאַלט אָפּ, ווען מען לערנט זיך בלויז לייענען און ניט ריידן**).

---

*) דאָס קען מען ערשט אָנווייזן אין די עלטערע קלאַסן. דרך אגב אויפמערקזאַם מאַכן אויף דעם מוז מען שוין אין „א" און „ב".

**) גענויער ווערט דער שטאַנדפּונקט מאָטיווירט אין דער אַרבעט וועגן לייענמעטאָדן, ז' 253—256.

לייענען קען אָבער ניט זײַן קיין מעכאַנישער פּראָצעס, ס׳איז ניט קיין סתם לייענען, נאָר בפּירוש אַ לייענען אויפֿן קול, מיט אויסדרוק, מיט אַ פּאַסיקער באַטאָנונג. געוויסע פֿאָרגמענטן דאַרף מען געבן דעם תּלמיד זיך אויסלערנען אויף אויסנווייניק. מען דאַרף אַנאַליזירן געוויסע עלעמענטן פֿון דער שפּראַך־סטרוקטור. ס׳איז אַ מין לייענען וואָס גרייט צו צום מער אַקטיוון, מינדלעכן באַהערשן די שפּראַך; אַ לייענען מיט מינדלעכע געניטונגען פֿאַרן לייענען און נאָכן לייענען. די גאַנצע אַרבעט איז אָבער ניט אויסן צו דערגרייכן שוין איצט אויפֿן אָרט די פֿעאיקייט זיך אויסצודריקן. פֿאַרשטײַן, די פּאַסיווע באַהערשונג פֿון דער שפּראַך, איז די כּוונה.

5. דאָס אינטענסיווע לייענען

דאָס אינטענסיווע לייענען מוז בײַם לערנען ייִדיש פֿאַרנעמען אַ מער חשובֿן אָרט. פֿראַגעס, וואָס פּרוּאוון אַרויס־קריגן בלויז דעם אינהאַלט, זײַנען גוואַל־דיק נייטיק. מען דאַרף זיך ניט פֿאַרנעמען נאָר מיט אַזעלכע פֿראַגעס, וואָס שטויסן צו פֿאַרטראַכטן זיך איבערן טעקסט. פֿראַגעס, וואָס דער ענטפֿער אויף זיי איז פֿאַראַן אין טעקסט, זײַנען אויך כּדאַי, אויב בײַם איבערזאָגן די שורה, וועלן די קינדער ניט אַרײַנקוקן אין בוך, ד״ה, ניט איבערלייענען, נאָר זאָגן פֿון אויסנווייניק. אַזאַ ענטפֿערן איז אַן אָנהייב, אמת, אַ זייער פּרימיטיווער אָנהייב, פֿון איבערדערציילן.

די אַרבעט איבערן טעקסט ווי אַ צוגרייטונג צום ריידן

די אַרבעט איבערן טעקסט דאַרף באַשטיין פֿון עטלעכע מאָל הערן דעם טעקסט און דורכלייענען, ריידן וועגן אים, אַרומריידן אים, און שרײַבן אין שייכות מיט אים. דער אָנהייב דאַרף זײַן אַ מינדלעכע צוגרייטונג מצד דעם לערער נאָך איידער די קינדער האָבן אַפֿילו געזען דעם טעקסט פֿאַר די אויגן. דער לערער דער־קלערט די קינדער די נײַע אויסדרוקן און זעט, אַז זיי זאָלן די אויסדרוקן באַנוצן מינדלעך איין מאָל און נאָך אַ מאָל. די קינדער

לייענען אַ פֿראַגמענט ערשט נאָך דעם ווי דער לערער האָט פֿריִער אַליין פֿאָרגעלייענט די דערציילונג; נאָך דעם ענטפֿערן די תּלמידים אויף פֿראַגעס. אַ מאָל האַלטן זיי די ביכער אָפֿן און אַ מאָל פֿאַרמאַכט. זיי ריידן וועגן אינהאַלט, דערציילן איבער, סײַ מינדלעך, סײַ שריפֿטלעך, מאָמענטן פֿון דער דערציילונג. צום סוף דערציילן זיי איבער די גאַנצע דערציילונג.

דער טעקסט איז ניט פֿאַרענדיקט כּל־זמן די תּלמידים האָבן ניט אַסימילירט אַלע זײַנע עלעמענטן. מען טאָר ניט פֿאַרן אינ־טענסיוון לייענען צוליב שפּראַך־באַרײַכערונג באַנוצן אַ טעקסט, וואָס זײַן שפּראַכשטאָף איז ניט ווערטיק גענוג. פֿאַרשטייט זיך אַז מען טאָר אויך קיין מאָל ניט מגזם זײַן און דורך פּעדאַנטישקייט אָפּטייטן יעדן אינטערעס צום לעבעדיקן וואָרט. מען דאַרף דעריבער ניט אויסנוצן אַלע דערציילונגען פֿאַר אינטענסיווער באַאַרבעטונג. מען קען זיך אויך נוהג זײַן אַזוי, אַז דאָס ערשטע מאָל לייענען איז טאַקע נאָר צוליב הנאה, צוליב באַנעמען, אָפּשאַצן דעם אינהאַלט און ערשט בײַם צווייטן מאָל לייענען זאָלן די שפּראַך־געניטונגען פֿאַרנעמען אַ חשובֿן אָרט.

6. ווי צו שטעלן פֿראַגעס

אַנדערש דאַרפֿן זײַן די פֿראַגעס בײַם באַאַרבעטן אַ ווערק ליטעראַריש און אַנדערש בײַם באַאַרבעטן אים שפּראַכלעך כּדי צו לערנען זיך ריידן.

דער לערער, ווי אַ „פֿראַגע־שטעלער", כּדי צו לערנען לשון ווייניק־באַרעדעוודיקע, מוז זיך שטעלן אַנדערע צילן און באַנוצן גאָר אַן אַנדער טעכניק ווי דער לערער פֿון ליטעראַטור. זײַן עובֿדא איז ביז גאָר אַ שווערע, זי פֿאָדערט אויך גרויס שעפֿעריש־קייט, אָבער פֿון אַן אַנדער מין!

דער לערער מוז וויסן אין פֿאָרויס ווי אַזוי צו קאָנסטרואירן די פֿראַגע, אַז דער תּלמיד זאָל פּשוט קענען „בארגן" בײַ אים אַלע נייטיקע אויסדרוקן, ווערטער

---

*) זעט פּראָגראַם פֿאַרן ייִדיש לימוד זז' 113—118.

און ענטפֿערס; ער דאַרף וויסן ווען דער תּלמיד וועט דאַרפֿן באַרגן און דאַך איבערשטעלן עפּעס אין זאַץ, עפּעס פֿאַרבײַטן און ווען וועט די פֿראַגע זוכן בלויז אַרויסצוברענגען אַ שפּראַכשטאָף, וואָס איז שוין פֿון פֿריִער דעם תּלמיד באַקאַנט און וואָס ער דאַרף זײַן פֿעיִק צו באַהערשן.

אַלערלײ סאָרטן פֿראַגעס זײַנען נייטיק. כּמעט אַלע מינים פֿראַגעס מוזן קומען אויף יעדער שעה. דער טעות איז צו שטעלן גלײַך פֿון אָנהייב אַלגעמיינע פֿראַגעס, וואָס פֿאָדערן אַ לענגערן ענטפֿער*); זיי מאָנען פֿון תּלמיד צו פֿיל. פֿרעגן איז פֿון אָנהייב באמת נאָר אַ פֿאַרשטעלטער אופֿן פֿון זאָגן עפּעס. פֿאַרשטייט זיך, דער ענטפֿער איז וויכטיק, אָבער די פֿראַגע דאַרף מעגלעך מאַכן דעם ענטפֿער. דער לערער דאַרף זיך תּמיד באַוואָרענען, אַז ער האָט געגעבן אַלץ וואָס דער תּלמיד דאַרף אין דער פֿראַגע, אָדער, אַז ער האָט אויף אַן אַנדער אופֿן שוין פֿריִער צוגעגרייט דעם שטאָף: דורך אַ ווערטער-רשימה, דורך אָנגעשריבענע אויסדרוקן אויפֿן טאָוול, דורך אַ טאַבעלע אַד"גל.

די באַלוינונג וועט קומען פֿון זיך אַליין, אויב נאָר דער לערער וועט זײַן לעבעדיק געניג, טאַקטפֿול, און כּסדר טראַכטן ניט נאָר וועגן שטאָף, נאָר דער עיקר וועגן תּלמיד; דער לערער וועט דעמאָלט שאַפֿן אמתע סיטואַציעס פֿאַרן שמועס, עכטע, אַפֿילו שטימונגספֿולע שעהן, וואו קינדער וועלן קענען מאַכן קורצע אָבסערוואַציעס, וואו דער לערער וועט ניט נאָר ריידן צו די קינדער, נאָר ריידן מיט זיי. דער כּלל איז אָבער: דער לערער רעדט גאָרניט צו די קינדער, וואָס זיי קענען אים ניט פֿאַרשטיין און באַרירט ניט אַזעלכע פֿראַגעס אויף וועלכע זיי קענען אים ניט אינטעליגענט ענטפֿערן אויף ייִדיש. דער כּלל איז אין אָנהייב — צמצום-ייִדיש.

די קינדער שטעלן פֿראַגעס

אין אָנהייב וועט דער לערער דאַרפֿן כּסדר שטעלן פֿראַגעס אָבער בײַ אַ גוטן מעטאָד וועט ניט דויערן זייער לאַנג און די

---

*) זעט געניִע באַאַרבעטונג פֿון אַ דערציִלונג אין דער פּראָגראַם פֿאַרן ייִדיש לימוד, זז' 113—118.

קינדער וועלן זיך אַליין אויסלערנען צו שטעלן פֿראַגעס איינע די אַנדערע. דאָס איז אַ נייטיקע טעכניק. קינדער מוזן זיך צו איר צוגעוואוינען. ווער עס קען נאָר ענטפֿערן און גאָרניט פֿרעגן קען זיך ניט באַטייליקן אין אַן אמתן שמועס.*)

פֿראַגעס זײַנען מעגלעך אַלערליי און מען דאַרף לערנען ווי צו פֿרעגן. מען דאַרף לערנען שטעלן אַ סוביעקט-פֿראַגע, אַן אָביעקט-פֿראַגע און אַ ווערבפֿראַגע. (די טערמינען סוביעקט, אָביעקט, דאַרף מען נאָך פֿאַר די קינדער ניט באַנוצן.)

כּדי דאָס קלאָרער צו מאַכן איז גענוג פֿאַר די קינדער אין די אויגן אָנצושרײַבן עטלעכע זאַצן און אויף פֿאַרשיידענערליי אופֿנים אונטערשטרײַכן באַזונדער דעם סוביעקט, דעם ווערב, און דעם אָביעקט. אין אָנהייב קען דער דרך זײַן אַ פּשוטער, מען לאָזט די קינדער שטעלן וועלכע פֿראַגעס עס פֿאַלט זיי אײַן. אויף אַ העכערער מדרגה קען מען זיך געניטן צו שטעלן פֿראַגעס אויף קורצע טעקסטן, אָדער אויף קורצע טיילן פֿון אַ לענגערן טעקסט. דערבײַ פֿרעגט איין תּלמיד און דער אַנדערער ענטפֿערט.

איבערדערציילונג

ערשט ביסלעכווײַז קען דער לערער איבערגיין פֿון שטעלן פֿראַגעס און קריגן ענטפֿערס צו דער מינדלעכער איבערדערציילונג פֿון געלייענטן.

דער לערער בלײַבט נאָך אַלץ דער פֿראַגע-שטעלער, מערניט איצט פֿאָדערן שוין די פֿראַגעס אַן ענטפֿער ניט מיט איין זאַץ נאָר מיט עטלעכע זאַצן. שפּעטער, ווערן די פֿאָדערונגען כּסדר גרעסער, ביז די קינדער קומט אוים צו דערציילן אַ פֿראַגמענט, אַ גאַנצע דערציילונג. אַ היפּשע צײַט וועט דער לערער פֿאָדערן, אַז די קינדער זאָלן איבערדערציילן בלויז אַזעלכע לייען-טעקסטן, וואָס ער האָט פֿריִער גאַנץ אינטענסיוו, דורך פֿראַגעס און ענטפֿערס, באַאַרבעט.

*) לערנען שטעלן פֿראַגעס דאַרף מען פֿון ערשטן יאָר אָן; פֿאַרשטייט זיך, אַז די פֿראַגעס ווערן פֿון יאָר צו יאָר כּסדר קאָמפּליצירטער.

שפּעטער קען דער לערער געבן אַרבעטן אויף אין דער היים, כּדי צוצוגרייטן זיך צו דערציילן.

שריפֿטלעכע איבערדערציילונגען זײַנען דער ווײַטערדיקער שטאַפּל. אין אָנהייב מיט געוויסע צוגרייטונגען און הילפֿמיטלען פֿון לערער, שפּעטער אָן קיין שום צוגרייטונגען.

אויספֿירן

דער בעסטער אופֿן צו לערנען זיך רײדן איז דורך רײדן!

אמת, רײדן אַליין איז ווייניק, ס׳איז נייטיק אַ סיסטעם, אַ מעטאָד! דאָס רײדן קען פֿאָרקומען אַרום אַ טעמע און אויך אויף פֿאַרשיידענע אופֿנים. (דער עיקר מיט דער הילף פֿון לערערישע פֿראַגעס.)

טעמעס*)

א] וואָס דער תּלמיד זעט אין דעם מאָמענט אַרום זיך.

ב] וואָס דער תּלמיד זעט פֿאַר זיך אויף אַ בילד.

ג] וואָס דער תּלמיד זעט אויף אַ סעריע בילדער. (בעסער געבונדן אין איין סיפּור־המעשׂה). עס האָט פֿאַרשטייט זיך ניט קיין זין צו געבן בילדער פֿון אַזעלכע זאַכן, וואָס דער תּלמיד זעט אַרום זיך „אין דער נאַטור”. למשל, הייסן אים קוקן אויף אַן אויסגעמאָלטן טינטער, בעת לעבן לערער שטייט אַן אמתער טינטער.

ד] וואָס דער תּלמיד האָט געלייענט. (אינהאַלט, אײַנדרוק.)

ה] וואָס דער תּלמיד האָט איבערגעלעבט אָדער אויפֿגעטאָן. (אַ וויכ־וויכטיקע געשעעניש פֿון זײַן לעבן, אַ דורכגעפֿירטע אַרבעט, אַ יום־טובֿ, לויט אָנגעגעבענע טעמעס, אָדער לויט זײַן אייגענעם אויסוואַל). אויף דער מדרגה קען מען דערוואַרטן נאָר אַ זייער פֿראַגמענטאַרישע באַאַרבעטונג.

---

*) געניטע אויגנטיילונג פֿון קאָנקרעטע טעמעס לויט קלאַסן קומען אין דער יידיש־פּראָגראַם. די טעמעס זיינען גענומען פֿון א. זאַרעצקים מעטאָדיק פֿון דער יידישער שפּראַך.

ו] וואָס דער תּלמיד זעט אָדער לעבט איבער טאָג־טעגלעך. (אַ טאָג־טעגלעכע אַרבעט, אַ שטייגער־בילד.)

ז] וואָס דעם תּלמיד שטייט פֿאַר אויסצופֿילן, דורכצומאַכן.

אופֿנים

ענטפֿערן אויף פֿראַגעס

צונויפֿשטעלן זאַצן.

דערציילן (באַשרײַבן) מיטן לערערס הילף.

דערציילן (באַשרײַבן) לויט אַ געגעבענעם פּלאַן.

דערציילן (באַשרײַבן) אַליין אויפֿשטעלנדיק אַ פּלאַן.

דערציילן (באַשרײַבן) אָן דער הילף פֿון אַ פּלאַן.

7. שפּראַך־געוואוינהייטן

ווי בײַ געווינען אַ סך אַנדערע געניטקייטן, באַשטייט דאָס לערנען לשון אין קריגן געוויסע געוואוינהייטן. אַ געוואוינהייט קומט בלויז אויף דורך אַ סך איבערחזרונגען; ערשט צום סוף קריגט זי דעם כאַראַקטער פֿון ספּאָנטאַנקייט. בײַם לערנען אַ לשון איז אַזוי: וואָס מער מיר געניטן זיך אין אים, אַלץ מער הייבן אָן זײַן וואָקאַבולאַר, זײַנע פֿאָרמען און זײַנע גראַמאַטישע כּללים קומען צו אונדז אויטאָמאַטיש, אָן נאָכטראַכטן, און אַלץ פֿעיִקער ווערן מיר דאָס לשון צו נוצן, אין אים צו טראַכטן און אים גוט צו פֿאַרשטיין.

עס זײַנען פֿאַראַן עטלעכע געוואוינהייטן וואָס מיר מוזן באַהערשן כּדי צו קענען האָבן אַ פּעולה בײַם לערנען שפּראַך. די אויפֿגאַבע פֿון דעם שפּראַך־לערער איז צו זען אַז דער תּלמיד זאָל די געוואוינהייטן געווינען. זיי זײַנען:

1] גוט הערן, (אויך גוט צוהערן זיך). פּונקט ווי מיר זײַנען פֿעיִק אויפֿצונעמען דעם אָרום מיטן אויג, צו אונטערשיידן ניואַנסן — אַזוי איז אויך אונדזער אויער פֿעיִק אויפֿצוכאַפּן ניואַנסן, אַרײַנצוזאַפּן אין זיך אײַנדרוקן פֿון אָרום.

2] אימיטירן. דאָס איז אַ מער אַקטיווער פּראָצעס. די פֿעאיקייט גוט צו אימיטירן קומט ניט מיט אַ מאָל. זי דאַרף ערשט אַנטוויקלט ווערן ביסלעכווײַז. ס׳איז אַן אַקט וואָס האָט מדרגות פֿון פֿאַרשיידענער קוואַליטעט. לערנען דעם תּלמיד צו אימיטירן קלאַנגען, ווערטער, אויסדרוקן, וואָרט־פֿאַרבינדונגען איז זייער און זייער וויכטיק. אַן אימיטאַציע איז אייגנטלעך ניט מעגלעך קיין לשון.

3] קאַטעניזירן, (פֿון לאַטײַן catena — אַ קייט), הייסט איבערחזרן זאַצן, אויסדרוקן, ווערטער, יעדער מאָל אויף איין און דעם זעלבן אופֿן, ביז דער תּלמיד געוואוינט זיך צו צו זיי אַזוי, אַז סוף כּל סוף קומען זיי צו אים אויטאָמאַטיש, פֿון זיך אַליין.

4] סעמאַנטיזירן, אויפֿקלערן דעם זין פֿון וואָרט. צי דירעקט דורך דעם וואָס מען פֿאַרבינדט וואָרט און טואונג, וואָרט און אָביעקט, וואָרט און בילד, צי דורך דעם וואָס מען באַנוצט זיך מיט דער פֿאַרמיטלונג פֿון אַן אַנדער מער באַקאַנט לשון.

5] קאָמפּאָנירן לויט אַנאַלאָגיע. לערנען דורך הערן, אימיטירן, קאַטעניזירן, און סעמאַנטיזירן, הייסט געבן דעם תּלמיד נאָר אַ פּאַרטיקן, סטאַטישן שפּראַכשטאָף. עס פֿאָדערט זיך ניט אַז דער תּלמיד זאָל זײַן אין אַ געוויסן זין שעפֿעריש, ער זאָל דעם שטאָף דאַרפֿן ענדערן, אים איבערשטעלן אין נײַע קאָמבינאַציעס און באַאַרבעטן.

דער ערשטער פּרואוו אַרויסצורופֿן דעם תּלמידס שפּראַך־איניציאַטיוו, איז ווען מיר לערנען אים קאָמפּאָנירן, ווען מיר לערנען אים, פֿון די עלעמענטן וואָס זײַנען שוין אין זײַן שפּראַכבאַזיץ, צונויפֿשטעלן נײַע קאָמבינאַציעס, באַרײַכערן זײַן פֿאַרמעג און ניט לעבן נאָר פֿון גרייטן.

אונטער קאָמפּאָנירן דאַרף מען פֿאַרשטיין אַ מער אָדער ווייניקער קאָמפּליצירטן פּראָצעס, אָדער אַ ריי פּראָצעסן, וואָס מיט זייער הילף, ברענגט דער תּלמיד אַרויס אַ נײַעם לינגוויסטישן מאַטעריאַל (אַ ריי ווערטער, זאַצן, פּאַראַגראַפֿן), על פּי אַנאַלאָגיע צו דעם שפּראַך־מאַטעריאַל, וואָס ער האָט שוין פֿון פֿריִער — באַוואוסטזיניק צי ניט־באַוואוסטזיניק — אויסגעלערנט אויף

אויסנווייניק. אַז די פֿעאיקייט צו קאַמפּאַנירן קען ווערן אַ געוואוינהייט, קען קומען „אינטואיטיוו" און ניט דורך לאָגישן אַנאַליז — קען מען זען פֿון דעם אופֿן ווי יונגע קינדערריידן, כאָטש זיי האָבן ניט געלערנט קיין איין גראַמאַטישן כּלל.

וואָלטן מיר געדאַרפֿט בײַם ריידן, בײַם קאַמפּאַנירן אויס־דרוקן, זאַצן, כּסדר אָנקומען צו אונדזערע אינטעלעקטועלע פּראָצעסן, ווי אַ שטייגער, בײַ מאַטעמאַטישע פּראָבלעמען, וואָלטן מיר אַוודאי, פֿאַר צוועלף־דרײַצן יאָר, ניט געקענט ריידן. ס'איז אָבער ניט אַזוי, מיר פֿאַרמאָגן יאָ די פֿעאיקייט צו לערנען „אינטואיטיוו". אין דעם פֿאַל נעמט עס אָן די פֿאָרעם פֿון די ווײַטערדיקע צוויי פּראָצעסן:

1] פֿאַרבײַט און 2] פֿאַרוואַנדלונג.

דעם פֿאַרבײַט־פּראָצעס קען מען אַזוי כאַראַקטעריזירן:

אויב איך קען זאָגן „איך ווייס ניט", קען איך אויך זאָגן „איך האָב ניט", „איך פֿאַרשטיי ניט", „איך דאַרף ניט".

לאָמיר נעמען אַ פֿולערן בײַשפּיל:

מיר האָבן זיך אויסגעלערנט דעם זאַץ: „איך האָב נעכטן געזען אײַער ברודער".

ווייסן מיר דעם באַטײַט פֿון די איינציקע ווערטער, קענען מיר פֿאַרבײַטן אַ טייל ווערטער מיט אַנדערע, אויב נאָר זיי זײַנען פֿון דער זעלבער גראַמאַטישער קאַטעגאָריע.

„נעכטן" קען מען פֿאַרבײַטן אויף:

הײַנט
אָקערשט
פֿאַר אַכט טאָגן
מיט עטלעכע טעג צוריק
מיט אַ שעה צוריק, אד"גל.

„געזען" קען מען פֿאַרבײַטן אויף:

באַגעגנט
געטראָפֿן

„ב ר ו ד ע ר" קען מען פֿאַרבײַטן אויף:

שוועסטער
פֿרײַנד
טאָכטער
שכן
זון

עס קען זיך באַקומען אַזאַ סכעמע:

איך האָב	נעכטן	געזען	אײַער	ברודער
	הײַנט	באַגעגנט	דײַן	שוועסטער
	אָקערשט	געטראָפֿן	זייער	מוטער
	מיט עטלעכע			פֿרײַנד
	טעג צוריק			
	פֿאַר אכט טאָגן			

דער פּרינציפּ פֿון פֿאַרוואַנדלונג

דער פּרינציפּ פֿון פֿ אַ ר וו אַ נ ד ל ו נ ג איז ענלעך צו דעם פּרינציפּ פֿון „פֿאַרבײַט" אָבער אַנדערש איז די אַנווענדונג. זי באַשטייט אין תּוך אין נעמען אַ באַקאַנטן קאָנסטרוקציע־טיפּ און פֿאַרוואַנדלען אים אין אַ גאָר אַנדער פֿאָרעם.

אַזוי קען דער טיפּ „איך אַרבעט", „איך זע", „איך ווייס", פֿאַרוואַנדלט ווערן אין „ער אַרבעט", „ער זעט", „ער ווייס", אָדער „איך האָב געאַרבעט", „איך האָב געזען", „איך האָב געוואוסט". דער זאַץ: „איך שרײַב אַ בריוו" קען פֿאַרוואַנדלט ווערן אין: „איך וואָלט געשריבן אַ בריוו".

יעדע סיסטעם צו באַשאַפֿן אַן אָריגינעלן שטאָף, וואָס איז געבויט ניט אויף פֿ אַ ר ב ײַ ט און אויך ניט אויף פֿ אַ ר וו אַ נ ד ל ו נ ג איז ריינער צופֿאַל אָדער שטיצט זיך אויף פֿרעמדע שפּראַך־מוסטערן; די קינדער ווערן אַנשטאָט לערנערס פֿון דער שפּראַך . . . „דערפֿינדערס"!

די טעכניק פֿון לערנען אַ שפּראַך באַשטייט אין קריגן ביסלעכווײַז די פֿינף שפּראַך־געוואוינהייטן און אויף אַ סיסטעמאַטישן אופֿן מיט זייער הילף צו באַהערשן דעם לינגוויסטישן שטאָף.

עס איז בכן כסדר נייטיק דורך געניטונגען צו לערנען די קינדער ארויסצוזאָגן געבונדענע ווערטער, אויסדרוקן, פֿאַרמירן זאַצן און אַנטוויקלען די טבֿע פֿון גוט צוהערן זיך, צו אימיטירן און „קאָטעניזירן”. מיר דאַרפֿן ניט מיד ווערן צו באַטאָנען, אַז לערנען אַ נײַ לשון איז ניט קיין ענין פֿון קריגן וויסן, פֿון פֿאַמעלעך זיך צוגעוואוינען צו אַפּערירן מיט ווערטער, נאָר עס איז אַן ענין פֿון קריגן געוואוינהייטן. ווערטער מוזן קומען גיך, ספּאָנ־טאַן. דער תלמיד מוז זיך לערנען ארויסברענגען קאָרעקטע אויס־דרוקן, זאַצן, ניט פֿאַרהאַלטנדיק זיך, ניט „אויסטראַכטנ־דיק” קיין זאַצן. אָן געניטונגען איז דאָס ניט מעגלעך! נײַע זאַצן, אויסדרוקן מוז מען איבערזאָגן איין מאָל, נאָך אַ מאָל און ווידער אַ מאָל. צוליב דעם איז נייטיק צו קאָמבינירן דאָס אינדיווידועלע און קאָלעקטיווע איבערזאָגן פֿון פֿראַזעס, ווערטער; צו ערשט זאָגט איין תלמיד, דערנאָך אַ גרופּע, אָדער אַ צאָל קלע־נערע גרופּעס, נאָך דעם דער גאַנצער קלאַס, און אַזוי בײַט מען כסדר. נאָר אַזוי קען מען אויספֿירן, אַז אַלע תלמידים זאָלן האָבן אַ געלעגנהייט צו געניטן זיך.

ס'איז צו מאָל זייער נוצלעך, אַז תלמידים זאָלן אויסלערנען אויף אויסנווייניק פּשוטע זאַצן, מען דאַרף נאָר אַכטונג געבן, אַז יעדער זאַץ זאָל אילוסטרירן אַ באַשטימטע וואָרט־קאָמבינאַציע, אַן אידיאָם, אַ באַזונדערקייט פֿון יִדיש, אָדער בכלל אַן אויסדרוק, אין וועלכן קינדער זײַנען זיך געוויינטלעך טועה, ווען זיי פּרואוון זיי אַליין באַשאַפֿן. מוסטער־זאַצן זײַנען פֿאַר קינדער נוציקער ווי גראַמאַטישע כללים.

ווען מיר סומירן קענען מיר בכן אָנווײַזן אַזעלכע אַרבעטן:

א] איבערזאָגן מיטן לערער ווערטער־גרופּעס, אויסדרוקן לויט פֿאַרבײַט־טאַבעלעס. (יעדער קלאַס דאַרף האָבן אַנדערע מינים פֿאַרבײַט־טאַבעלעס און ווערטער־רשימות)*)

ב] לערנען אויף אויסנווייניק פּאָעמעס, לידער, פּראָזע־פֿראַג־מענטן. די געניטונג איז פּראָדוקטיוו ווען זי ווערט געניט באַאַרבעט.

---

*) מוסטערן פֿון די פֿאַרבײַט־טאַבעלעס קען דער לערער געפֿינען אין „מײַן שפּראַכבוך”, בוך 2, פֿון ח. בעז און ז. יעפּרויקין.

דאָס סתּם לערנען אויף אויסנווייניק גיט נאָר אַ פּאַסיוון שטאָף, וואָס ווערט ניט אָנגעווענדט, — ס'איז ווי אַן אומבאַוועגלעך אייגנטום, ניט מער.

ג] אַרויסברענגען ווערטער, אויסדרוקן, זאַצן וואָס מען האָט זיך ספּעציעל אויסגעלערנט צוליב דעם וואָס זיי פֿאַרמאָגן זייער באַזונדערע אייגנטימלעכקייט אין קעגנזאַץ צו דער שפּראַך וואָס די קינדער באַהערשן בעסער, לאָמיר זאָגן, ענגליש.

אין אַזאַ פֿאַל זאָגט דער לערער די ענגלישע ווערטער, פֿראַזעס, זאַצן און דער תּלמיד זאָגט זיי איבער אין ייִדיש. דער ענגלישער אויסדרוק איז ניט מער ווי אַ סטימול אַרויסצורופֿן די פּאַסיקע ייִדישע פֿראַזע און דעריבער קען אַזאַ אַרבעט ניט באַטראַכט ווערן ווי אַ דירעקטע איבערזעצונג אין דעם געוויינטלעכן זין.

די קינדער האָבן געלערנט אין ייִדיש:

הײַנטיקע וואָך,
פֿאַר אַכט טאָגן,
איבער אַכט טאָג,
איבער אַ יאָר.

דער לערער בעט: זאָג אין ייִדיש: This week, last week
אָדער, ווי זאָגט מען אין ייִדיש: Next week, next year

דאָס העלפֿט צו קאָנטראָלירן דעם אויסגעלערנטן לינגוויסטישן מאַטעריאַל און איז בכן נוציק.

ס'איז אויך נייטיק איצט, אויסנוצנדיק די פּעולה פֿון די פֿריִערדיקע געניטונגען, אַריבערצוגיין צו פֿאַרוואַנדלונג.

לערער	תּלמיד
איך גיי אין שול	ער גייט אין שול
איך לערן זיך ייִדיש	ער לערנט זיך ייִדיש
איך פֿאַרשטיי	ער פֿאַרשטייט

פֿון הײַנטיקער צײַט אין דער פֿילמאָליקער פֿאַרגאַנגענהייט

לערער	תּלמיד
איך גיי אין שול	איך פֿלעג גיין אין שול
איך לערן זיך ייִדיש	איך פֿלעג זיך לערנען ייִדיש
איך פֿאַרשטיי	איך פֿלעג פֿאַרשטיין

יאָ־זאָך און ניין־זאָך

תלמיד	לערער
איך גיי ניט אין שול	איך גיי אין שול
איך לערן זיך ניט ייִדיש	איך לערן זיך ייִדיש
איך פֿאַרשטיי ניט	איך פֿאַרשטיי

תּנאי — אופֿן

תלמיד	לערער
איך וואָלט געלייענט אַ בוך	איך לייען אַ בוך
איך וואָלט געשריבן אַ בריוו	איך שרײַב אַ בריוו

ניט נאָר אויף זאַצן נאָר אויף גאַנצע פּאַראַגראַפֿן און קורצע לייען־פֿראַגמענטן קען מען אָנווענדן דעם דרך פֿון פֿ אַ ר וו אַ נ ד ל ו נ ג.

די פּעולה פֿון דער אַרבעט איז דעמאָלט אַ צווייאיקע. ערשטנס קריגט דער תּלמיד אַ גראַמאַטישע געניטונג און צווייטנס זאָגן די קינדער אַרויס, אָדער לייענען נאָך אַ מאָל די זעלבע אויסדרוקן, קאָנטעקסטן און וואָרט־באַהעפֿטן.

ענדערונגען זײַנען מעגלעך אַלערליי:*)

א] מען קען, ווי פֿריִער בײַ איינציקע זאַצן אַריבערטראָגן פֿון איינצאָל אין מערצאָל. פֿאַרשטייט זיך, נאָר דאָרט וואו דער זין פֿון דער דערציילונג ווערט ניט געשטערט. נאָך דעם, ווי די קינדער האָבן געלייענט אַ געוויסן פֿראַגמענט, לייענען זיי די מעשׂה נאָך אַ מאָל באַשטימענדיק כּסדר צי מען דאַרף דעם איינצאָל בײַטן אויף מערצאָל צי ניט. אויף אַזאַ אופֿן דאַרף מען אָפֿט מאָל בײַטן אַ סובסטאַנטיוו, אַן אַדיעקטיוו, אַ פּראָנאָם אָדער אַ ווערב.

ב] מען קען אויך בײַטן אַ דערציילונג אַזוי, אַז וואָס עס ווערט דערציילט וועגן אַ ייִנגל זאָל מען דערציילן וועגן אַ מיידל, וואָס עס ווערט דערציילט וועגן דער מאַמען זאָל מען דערציילן וועגן דעם טאַטן.

ג] ענדערונגען אין דער צײַט פֿון „איצט" אויף „נעכטן", פֿון „היינט" אויף „אין אַ וואָך אַרום" אד"גל. געבן אַ מעגלעכקייט צו אַרבעטן אויפֿן ווערב, ווייניקער אויפֿן אַדווערב.

*) גענויע אײַנטיילונג לויט קלאַסן אין דער ייִדיש־פּראָגראַם.

ד] די פּערזאָן לאָזט זיך אויך בײַטן, באַזונדערס ווען אַ מעשׂה זאָל דערציילט ווערן אין ערשטער פּערזאָן בלשון „איך“ אַנשטאָט „ער“. דאָס קינד שטעלט זיך אין דער לאַגע פֿונעם העלד וועגן וועמען די זאַך ווערט דערציילט. די קינדער געפֿעלט דער אײַנפֿאַל.

ה] מען קען אויך די קורצע געשיכטע דערציילן אין דער פֿאָרעם פֿון אַ בריוו. אין אַזאַ פֿאַל זײַנען אָפֿט נייטיק עטלעכע ענדערונגען, סײַ אין פּערזאָן סײַ אין צײַט.

ו] איבערטראָגן אומדירעקטע רייד אין דירעקטע. ס'איז אַגבֿ גאָרניט שווער. פֿאַרקערט, איבערטראָגן דירעקטע רייד אין אומדירעקטע איז פֿאַר די תּלמידים זייער שווער.

ז] מען קען אויך אויסברייטערן און פֿאַרבינדן זאַצן. (די קינדער לייענען אין שול, די קינדער שרײַבן אין שול, די קינדער לייענען און שרײַבן אין שול).

ווי מען קען זען זײַנען מעגלעך אַ סך אַרבעטן איבערן טעקסט. מערניט, זיי טאָרן ניט ווערן מעכאַניש.

אין שײַכות מיט דער אַרבעט אויף פֿאַרוואַנדלונג איז כּדאַי צו וואָרענען, אַז פֿאַרוואַנדלען אַ גאַנצן פֿראַגמענט פֿון פּאָזיטיווע אין נעגאַטיווע זאַצן קען מען ניט. אַזאַ אַרבעט איז נאָר מעגלעך אויף איינציקע זאַצן. די איינציקע זאַצן דאַרפֿן אָבער ניט סתּם אַרויסגעריסן ווערן פֿון אַ טעקסט נאָר מען דאַרף זיי אַרויסנעמען פֿון אַ דערציילונג, וואָס מען האָט אָקערשט געלייענט. דער דערציילערישער קאָנטעקסט מוז נאָך לעבן פֿריש אין זכּרון פֿון קינד.

אויך געניטונגען קען מען אַזוי אָרגאַניזירן, אַז עס זאָל קוים מעגלעך זײַן צו מאַכן וועלכן ניט איז טעות. די געניטונגען ווערן דורך דעם ווערטפֿולער. יעדער זאַץ, וואָס אַ תּלמיד זאָגט אַרויס, שרײַבט און קאָנסטרויִרט ריכטיק, פֿאַרשטאַרקט זײַנע גוטע שפּראַך־געוואוינהייטן. פֿאַרהיטן פֿון גרײַזן איז בעסער ווי זיי שפּעטער אויסבעסערן. דערבײַ איז וויכטיק צו געדענקען, אַז שריפֿטלעכע אַרבעטן, כאָטש זיי זײַנען אַנזעעוודיק, זײַנען פֿונקציאָנעל ניט די סאַמע פּראָדוקטיווסטע; מינדלעכע געניטונגען געבויט אויף דער פֿעיִקייט פֿון די קינדער צו אימיטירן זײַנען אַ סך מער אויפֿטועריש.

8. פֿרײַע שמועסן אָדער כמו־שמועסן*)

פֿרײַע שמועסן וואָס זײַנען זייער גוט בײַם לערנען די ערשטע שפּראַך זײַנען גאָרניט פּאַסיק בײַם לערנען אַ צווייט לשון. זיי מאַכן דאָס קינד אַפּהענטיק, שטעלן אים אין אַ פֿאַרלעגנהייט, זיי לערנען אים צו שאַפֿן פֿאַלשע אַנאַלאָגיעס און מאַכן גרײַזן. אַנשטאָט פֿרײַע שמועסן מוזן אין אַזאַ פֿאַל קומען כ מ ו ־ ש מ ו ע ס ן, וואו דער לערער פֿירט דעם תּלמיד פֿאַרן האַנט, וואו דער תּלמיד לערנט זיך גוט צ ו צ ו ה ע ר ן צום לערערס רייד; דער תּלמיד לערנט זיך אויך באַרגן פֿון לערערס פֿראַגעס גענוג ווערטער אים צו ענטפֿערן. ערשט בּיסלעכווײַז געוואוינט דער תּלמיד זיך צו אַלץ מער און מער צו פֿאַרבײַטן עלעמענטן פֿון זאַץ, צו ריידן פֿרײַער, זיכערער און דער עיקר זעלבשטענדיקער.

דער טיפּ פֿראַגעס איז אַ פֿאַרשיידענער:

א) די פֿראַגע מיט צוויי ברירות (די גאַנצע אַרבעט ווערט מיט יִנגערע קינדער געטאָן ווי אַ שפּאַסיקע שפּיל אין פֿראַגעס און ענטפֿערס):

ווער איז עלטער דער זיידע צי דער טאַטע?

ווען איז וואַרעמער זומער צי ווינטער?

ווער לעבט לענגער אַ מענטש צי אַ פֿויגל?

ווען שפּילט מען אין ניס חנוכּה צי פּסח?

ב) עס איז אָבער אויך מעגלעך אַן אַנדער מער אָרגאַניזירטער און געבונדענער אופֿן פֿון פֿירן אַ כּמו־שמועס. מען קען די געבונדנ־קייט דערגרייכן, ווען אין צענטער ווערט געשטעלט אַן א י י נ ־ ה י י ט ל ע כ ע ט ע מ ע, ווען דער לערער באַנוצט זיך מיט אַ ב י ל ד, ווען ער קען פֿונאַנדעראַרבעטן אַ סך דעטאַלע פֿראַגעס אַרום איין ענין**).

---

*) געגויער ווערט די פֿראַגע באַהאַנדלט אין דער יִדיש־פּראָגראַם, זײַטן 52-54.

**) בײַשפּילן אויף זײַטן 25—29.

דער עיקר־פּרינציפּ אויף וועלכן דער מעטאָד בויט איז אימיטאַציע, סײַ די וואָס קומט אינטואיטיוו.

אַ קליין קינד הערט אַזוי אָפּט די זאַצן: „גיב מיר אַ הענ־טעלע", „גיב חנהן אַן עפּל", „דערלאַנג דעם טאַטן אַ גלאָז וואַסער", אַז עס פֿאַרמירט שוין אומבאַוואוסטזיניק אַלע איבעריקע זאַצן לויט דער סכעמע, וואָס קיינער האָט פֿאַר אים ניט פֿאָרמולירט: דער אומדירעקטער אָביעקט קומט אַלע מאָל פֿאַרן דירעקטן אָביעקט. אַזוי לערנט מען זיך יעדע שפּראַך (און אַזוי מוז מען זיך אויסלערנען אויך אַ נײַ לשון). אומבאַוואוסטזיניק פֿאַרמירן מיר טיפּן אָדער מוס־טערן פֿון זאַצבוי, וואָרט־סדר אד"גל. מיר באַנוצן זיך אָפּט מיט סינטאַק־טישע כּללים, וואָס זײַנען גאָר קיין מאָל ניט פֿאָרמולירט געוואָרן, ניט פֿון אונדז אַליין און ניט פֿון קיין גראַמאַטיק! די סיבה פֿאַר־וואָס די תּלמידים פֿילן זיך ניט אַזוי זיכער אין ייִדיש ווי אין דער אַנדערער שפּראַך איז, ווײַל די באַדינגונגען זײַנען ניט אַזעלכע גינ־סטיקע; דאָס פּריוַערדיקע בעסער פֿאַרלערנטע לשון שטערט און האָט די טבֿע זיך אַרײַנצומישן; עס ווירקט פֿאַרפֿירעריש מיט זײַנע אייגענע מוסטערן פֿון זאַצבוי און ווערטער־סדר. וואָס מער די תּלמידים וועלן זיך אָבער אַרײַנטאָן אין ייִדיש, זיך אָפּטונקען אין דער שפּראַך, אַלץ מער וועלן זיי דערפֿילן איר אייגנאַרטיקע סטרוקטור און אויב עס וועט זיי פֿעלן יענער גוואַלדיקער סטימול, יענע התמדה מיט וועלכער מיר לערנען זיך אויס אונדזער ערשטע שפּראַך קען די שול געבן אַ בעסערע סיסטעם, קען דער עלטער פֿון די קינדער באַהילפֿיק זײַן, איבערהויפּט ווען דאָס מינדלעכע לשון וועט פֿאַרשטאַרקט ווערן דורכן געשריבענעם און געדרוקטן וואָרט.

9. דאָס עקסטענסיווע לייענען

דאָס אינטענסיווע לייענען דאַרף באַטראַכט ווערן ווי אַ מין צוגרייטונג צום ריידן. אָבער בלויז דאָס עקסטענסיווע לייענען לערנט דעם תּלמיד זיך צוגעוואוינען לייענען בכלל און אויף אַזאַ אופֿן ווי מענטשן טוען דאָס אין טאָג־טעגלעכן לעבן.

דאָס אינטענסיווע לייענען איז פּונקט אַזוי וויכטיק ווי דאָס עקסטענסיווע. אָבער ניט אַלץ מוז דער לערער באַהאַנדלען מיט אַלע

פּרטים. לענגערע דערציילונגען, אויב זיי האָבן נאָר ניט קיין סך נײַע ווערטער, קען מען אויך לייענען פּשוט צוליב דער הנאה וואָס דאָס לייענען פאַרשאַפט.

בכלל איז ניט נאָר ניט נייטיק נאָר בפירוש שעדלעך צו מאַכן איין געביט פֿון באַהערשן די שפּראַך אַפּהענגיק פֿון אַ צווייטן; אין לייענען מעגן די קינדער זײַן אַ סך מער פֿאָרגעשריטן ווי אין ריידן. פֿאַרהאַלטן די אַנטוויקלונג פֿון דעם עבֿרי־פּראָצעס צוליב אַנדערע שוועריקייטן איז ניט נייטיק און איז ניט כדאַי.

בײַם עקסטענסיוון לייענען קען דער שטייגער פֿון דורכאַרבעטן זײַן אַזאַ:

א] דער לערער לאָזט די קינדער קודם זיך אַנשטויסן אויף דער טעמע, אויף דעם אינהאַלט פֿון דער דערציילונג. אַ מאָל טוט ער עס דורך באַטראַכטן דאָס בילד, וואָס קומט אין בוך, אַ מאָל דורך עטלעכע פֿראַגעס, וואָס ער שטעלט, אַ מאָל דורך אַ פּאָר אַרײַנפֿיר־באַמערקונגען, אַן אַרײַנפֿיר־שמועס; אַזאַ שמועס סטימולירט געוויינטלעך דעם אינטערעס. אויך שפּעטער דורכן גאַנצן לייענען דאַרפֿן קומען באַמערקונגען און אינטערעס־פֿראַגעס.

ב] דער לערער אַליין אָדער אַ גוטער תּלמיד לייענט דעם פֿראַגמענט. די שוואַכערע תּלמידים האָבן אַ געלעגנהייט צו לייענען בײַם צווייטן מאָל דורכגיין די דערציילונג, בײַם ציטירן, בײַם אַנאַליזירן די איינציקע פּאַראַגראַפֿן, אָדער נאָך דעם, ווי זיי האָבן זיך צוגעגרייט אין דער היים.

ג] שווערע אויסדרוקן אָדער נײַע ווערטער, וואָס דער לערער האָט ניט דערקלערט בײַם אָנהייב פֿון דער שעה, דערקלערט דער לערער גיך אויף איינעם פֿון די דרײַ אופֿנים:

1. דורך אַרײַנשטעלן דאָס שווערע וואָרט אין אַ פֿאַרשטענדלעכן קאָנטעקסט.
2. דורך געבן סינאָנימישע אויסדרוקן,
3. אָדער גאָר פּשוט דורך איבערזעצן.

(מער געניטע אָנווײַזונגען זײַנען געגעבן געוואָרן פֿריִער, זז׳ 84—88, 113—118, 158—165).

ד) די נײַע ווערטער, אויסדרוקן ווערן ניט צו פֿיל אײַנגעחזרט. דער ציל איז אויסצולערנען געלויפֿיק פֿרײַ צו לייענען און פֿאַרשטיין.

ה) די פֿראַגעס זײַנען פֿון אַ באַזונדערן מין; מער תּוך־פֿראַגעס און ניט קיין שפּראַך־אַרבעטן.

דאָס עקסטענסיווע לייענען איז אָבער מעגלעך נאָר ווי דער רעזולטאַט פֿון אַ מער אינטענסיוון לייענען. ערשט נאָך דעם ווי דער תּלמיד האָט זיך אויסגעלערנט אַ סכום פֿון ווערטער, פֿראַזעס, פֿאָרמען און קאָנסטרוקציעס (זאָל זײַן אַ באַגרענעצטער סכום), וואָס ער קען פֿרײַ באַנוצן בײַם „ריידן", שרײַבן און לייענען קען מען אַריבערגיין צום מער גיכן לייענען. אָן אַזאַ פֿאָרמעג פֿון אויסדרוקן, איבער וועלכן דער תּלמיד איז אַ פֿולער באַלעבאָס, פֿעלן אים די פּשוטע אַנאַלאָגיעס, וואָס אָן זיי איז ניט מעגלעך באמת צו לייענען. די ראיה פֿון דערוואַקסענע איז דאָ ניט גילטיק.

ווי יעדער אַנדער לימוד מוז אויך דאָס לערנען לייענען תּמיד מאָטיווירט ווערן; ס'קען ניט זײַן קיין ריין מעכאַניש אָנהייבן לייענען אָדער שרײַבן און אַ ריין מעכאַנישער סוף. אַ פֿאַרשמועס אָדער אַן אַרײַנפֿיר איז אַלע מאָל נייטיק. זײַן ציל איז צו באַזײַטיקן טעכנישע שוועריקייטן, וואָס דער תּלמיד וועט באַגעגענען בײַם לייענען, ווי אַ שטייגער, נײַע אויסדרוקן, באַגריפֿן וכדומה. נאָך מער וויכטיק איז אָבער דער פֿאַרשמועס כּדי אַרײַנצוברענגען די קינדער אין דער וועלט פֿון די בילדער, אימאַזשן, שילדערונגען, אין דער לעבנס־סבֿיבֿה, וואָס דער ליטעראַרישער פֿראַגמענט וועט ברענגען. בײַ אַ פּאָעטישער שאַפֿונג איז וויכטיק די שטימונג, כּדי די קינדער זאָלן זײַן אין שטאַנד אויפֿצונעמען די שאַפֿונג.

וואו דער ערשטער אײַנדרוק איז וויכטיק כּדי דער תּלמיד זאָל בעסער פֿאַרשטיין דאָס געלייענטע דאַרף דער לערער צו ערשט אַליין פֿאָרלייענען; ערשט נאָך דעם ווי דער לערער וועט שטעלן פֿראַגעס און די קינדער וועלן זיך מיטבאַטייליקן, קען דער קלאַס איבערגיין צום לייענען די דערציילונג אָדער דאָס ליד.

גוטע באַטאָנונג איז שוין אַליין אַ דערקלערונג. די ניואַנסירונג גיט וואָג און באַטייט די באַזונדערע ווערטער און אויסדרוקן.

וואָס דאַרף דער לערער אָנהייבנדיק מיט דעם דריטן און פֿערטן לערניאָר זוכן אין זײַן באַאַרבעטונג?

א] ד אָ ס ק ל אָ ר ע פֿ אָ ר ש ט ײ ן ד י ה אַ נ ד ל ו נ ג. אינהאַלט־פּראַגעס זײַנען בכן אויך איצט דערלויבט, זיי ווײַזן צי גיבן זיך די קינדער אָפּ אַ דין וחשבון פֿון געשילדערטן צו באַנעמען דעם זיגזאַג פֿון געשעעענישן איז זייער וויכטיק.

ב] אַ פֿ אַ ר ש ט ע נ ד ע נ י ש פֿ אַ ר ד י כ אַ ר אַ ק־ ט ע ר ס, ט י פּ ן, די אַלערליי מענטשן, וואָס ווערן געשילדערט אין ווערק, זייערע באַזונדערקייטן, זייער טבֿע, אַמביציעס, אד״גל.

ג] עלעמענטן פֿון דער סבֿיבֿה, פֿון סאָציאַלן לעבן. די באַצי־ אונגען, וואָס הערשן צווישן מענטשן, זייערע קאָנפֿליקטן, זייערע מינהגים און פֿירונגען.

ד] די אידעען וואָס באַהויכן דאָס ווערק. די מענטשלעכע שטרעבונגען און ראַנגלענישן. (דער עיקר אין די עלטערע קלאַסן.)

ה] דער דראַמאַטיזם פֿון לעבן, זײַן שפּאַלטונג, די שטײַגערונג פֿון האַנדלונג.

אָפֿט מאָל מוז די באַאַרבעטונג בלויז באַנוגענען זיך מיט רמזים, מיט איינציקע אָבסערווירונגען. אָפֿט מאָל איז דאָס נאָר די איינ־ ציקע מעגלעכע פֿאָרעם פֿון צוגיין צו אַ ווערק.

צו געפֿינען דעם קאָאָפֿיציענט פֿון דעם קינדס פֿאַרשטײן, דעם שטח פֿון זײַן אָבסערוואַציע, די מאָס פֿון זײַן פּאַרטיפֿונג, דעם גלײַכ־ געוויכט פֿון ראַציאָנאַלן אַנאַליז און אינטואיטיוון פֿאַרשטײן דורכן כּוח פֿון מיטלעבן, מיטפֿילן (אָנגעהויכט ווערן פֿון ווערק), — דאָס געהערט צו דער לערנקונסט, דערויף מוז דער לערער אַרבעטן כּדי זי צו באַהערשן.

לערנען פּאָעזיע אַ שטייגער פֿאַרשאַפֿט גאָר גרויסע שווע־ ריקייטן. באַזונדערס צוליב דעם ניט־געוויינטלעכן ווערטער־סדר, דעם אינדיווידועל־דיכטערישן ווערטער־געברויך און דעם צמצום פֿון ווערטער.

וואָס איז דער אויסוועג ? מיר דאַכט אַזוי : געבן דעם באַטײַט, דעם פּראָזע־זין פֿ ר י ע ר, און ערשט שפּעטער ברענגען די מער פּרעציזע דיכטערישע פֿאָרעם. אַנדערש קומט אויס, אַז די תּלמידים וועלן קיין מאָל ניט קענען געניסן פֿון קיין גוטער דיכטונג, וואָס איז מער סובטיל. געבן דעם „פּראָזע־זין" מיינט ניט אין גאַנצן צעשטערן

די שטימונג און איבערגעבן נאָר די „געדאַנקען”, וואָס דאָס ליד פֿאַרמאָגט. דאָס טויג ניט! דער לערער מוז אין דעם אַרײַנפֿיר צום ליד איבערגעבן די שטימונג פֿון וועלכער דאָס ליד איז אַרויסגעוואַקסן, דעם כאַראַקטער, די אימאַזשן און וואָס מער פֿון דער אַטמאָספֿערע פֿון ליד. ער וועט עס נאָר צוטראָגן אין מער פֿאַרשטענדלעכע, פּאָעטיש ניט־אַזוי־שטרענג־געבונדענע ווערטער און אויסדרוקן.

דער כּלל איז דאָ: אַנטוויקלען פֿאַרשטענדעניש פֿאַר פֿאָרעם. די פֿאָרעם איז דאָ ניט סתם נײַע ייִדישע ווערטער, ייִדישע רייד, נאָר די פּאָעטיש געצוימטע, מער אײדעלע און צו מאָל דיכטעריש אינדיווידועלע פֿאָרעם, וואָס קומט צום אויסדרוק. פֿאַרשטייט זיך, ווי אין אַלץ דאַרף דער גוטער לערער וויסן ניט נאָר וואָס צו זאָגן נאָר אויך וואָס ניט צו דערזאָגן. ס'דאַרף אַלע מאָל איבערבלײַבן גענוג צו איבעררעאַשן, ווירקן און פֿון דאָס נײַ צו שטײַגערן די איבערלעבונג. צום סוף נאָכן לייענען דאָס ליד דאַרף קומען אַ מער דעטאַליזירטע באַאַרבעטונג דורך אויפֿקלערן אויסדרוקן, פּאָעטישע ווערטער, און אויך אַרײַנציִען די תּלמידים אין דער וועלט פֿון דער קינסטלערישער שאַפֿונג. (זעט זז' 162—165).

10. שרײַבן און קאָמפּאָזיציע

פֿריִער אָדער שפּעטער מוזן קינדער אַריבערגיין צום אויסדריקן זיך שריפֿטלעך אָדער מינדלעך אין ייִדיש און די איינציקע צוויי אופֿנים זײַנען אָדער דער דרך פֿון איבערזעצן אָדער פֿון קאָמפּאָזיציעס.

די פֿאָרמען פֿון שריפֿטלעכער אַרבעט מוזן זײַן אַלערליי. געווויסע פֿאָרמען זײַנען ענלעך צו די אָנהייב־געניטונגען בײַם לערנען מוטערשפּראַך, מערניט זיי ווערן באַנוצט לענגער, אַנדערע פֿאָרמען זײַנען דורכוים נײַע.

צוגרייט־געניטונגען*)

1. אויסקלײַבן פֿון אַ ריי זאַצן אַ פּאַסיקע אונטערשריפֿט צו אַ געגעבענעם בילד, אָדער צושטעלן אַ ריי אונטערשריפֿטן אין אָרדענונג פֿון געגעבענעם בילד.

2. צוטראַכטן אַן אונטערשריפֿט צו אַ בילד.

3. דערגאַנצן אַ זאַץ מיט אַ וואָרט, וואָס מען קען זיך גרינג אָנשטויסן.

4. דערגאַנצן אַ געדיכט מיט אַ גראַם, וואָס מען קען זיך גרינג אָנשטויסן.

5. צושטעלן אין זאַץ אַ פּאַסיק וואָרט, אויסגעקליבן פֿון אַ געגעבענעם צעטל ווערטער.

עלעמענטאַרע געניטונגען

1. אויפֿשטעלן זאַצן, וואָס זאָלן אַנטהאַלטן געגעבענע ווערטער.
2. איבערשרײַבן צעוואָרפֿענע זאַצן אין אַ לאָגישן סדר.
3. אויסשטעלן פֿראַגעס צו געגעבענע ענטפֿערס.
4. באַשרײַבן אַ קאָנקרעטע זאַך אַזוי, אַז דער וואָס זעט זי ניט, זאָל קענען באַקומען וועגן איר אַ פֿאָרשטעלונג. (שפּעטער ענלעכע געניטונגען וועגן אַ באַקאַנטן מענטשן**).
5. איבערמאַכן אַ דערציילונג לויט געגעבענע אָנווײַזונגען (פֿון איינצאָל אין מערצאָל, פֿון פֿאַרגאַנגענהייט אין צוקונפֿט, פֿון דריטער פּערזאָן אין ערשטער אד"גל.).
6. פֿאַרריכטן ניט־לאָגישע זאַצן.
7. פֿרײַער דיקטאַט.

---

*) געניטער ווערט דער ענין באַהאַנדלט אין דער פּראָגראַם, וואו די פֿאַרשיידענע מינים געניטונגען ווערן פֿאַרטיילט לויט קלאַסן.

**) נאָר אין עלטערע קלאַסן.

11. דיקטאַט*

דיקטאַט דאַרף — זיכער אין פֿאַל פֿון לערנען ייִדיש — באַטראַכט ווערן ווי אַ צוגרייטונג צו קאָמפּאָזיציע, ניט נאָר ווי אַן אַרבעט אויף אויסלייג.

ווען עס קומט צו שרײַבן מיט יונגע קינדער קאָמפּאָזיציעס איז די ערשטע מניעה אַזאַ: די קינדער דוכט זיך אויס, אַז זיי טרעטן צו צו עפּעס וואָס זיי האָבן פֿריִער קיין מאָל גאָרניט געפּרוּווט! שרײַבן איז פֿאַר זיי אַ קינסטלעכער פּראָצעס. שפּראַך באַטייט פֿאַרן קינד אַרויסזאָגן זיך, שמועסן, לייענען, אָבער ניט שרײַבן. דער דיקטאַט פֿאַרמײַדט עס. הערנדיק דאָס קול פֿון לערער און פֿאַרשרײַבנדיק קורצע פּאַראַגראַפֿן — ווערן בײַם קינד פֿאַרבונדן וואָרט און שריפֿט... דער לערער מוז אָבער זײַן זייער אָפּגעהיט. אויסער די ערשטע שעהן ווען דער לערער וועט, פֿאַרשטייט זיך, מוזן באַנוצן אַ זייער פּשוטן ווערטער־אָפּקלײַב, דאַרף ער שפּעטער קיין מאָל ניט געבן קיין איזאָלירטע און אָפּגעריסענע זאַצן. אַנשטאָט דעם דאַרף ער זיך אַלע מאָל באַנוצן מיט פֿאַרענדיקטע, אינטערעסאַנטע פּאַראַגראַפֿן. נאָך מער, דער לערער לייענט פֿריִער פֿאַר און דערקלערט דעם פּאַראַגראַף וואָס ער וועט שפּעטער דיקטירן אויף צו שרײַבן.

צו פֿאַרהיטן זיך קעגן מאָנאָטאָנקייט מוזן די דיקטאַטן אַלע מאָל זײַן קורצע, און די אויסבעסערונגען דאַרף מען מאַכן גלײַך אויף אָן אָרט, כּל זמן דער אינטערעס איז נאָך פֿריש. די קינדער דאַרף מען ניט פֿאַרגעבן איבערצושרײַבן דעם דיקטאַט, סײַדן זיי זײַנען געווען זייער נאָכלעסיק.

צען, פֿופֿצן מינוט — מער דאַרף מען אויף דער אַרבעט ניט אַוועקגעבן. דער כּלל איז: קיין מאָל ניט צו געבן קיין איינצלנע ווערטער נאָר אין אַ זאַץ אָדער פּראָזע. ערשט ווען דער גאַנצער פּאַראַגראַף איז פֿאַרשריבן, נעמט דער לערער אויף מיט די תּלמידים די באַזונדערע שווערע ווערטער, אַנאַליזירט זיי, מאַכט אויספֿירן, ברענגט אַרויס געוויסע כּללים אאַז״וו. אויסלייג דאַרף ניט אָפּגעטיילט ווערן פֿון לייענען און שרײַבן.

*) זעט גענויע אײַנטיילונג לויט קלאַסן אין דער ייִדיש־פּראָגראַם זז׳ 98, 101, 134, 135.

12. גרייזן ביים אויסדריקן זיך

די סיבות פון מאכן גרייזן זיינען פארשיידענע, אבער איינע פון די סיבות און אן עיקר סיבה איז די וואס די תלמידים האבן זיך ניט אויסגעלערנט די נייטיקע געוואוינהייטן וואס א מענטש דארף באזיצן כדי צו באהערשן א שפראך. אויב מען האט דעם תלמיד ניט געלערנט, בפירוש טאקע געלערנט, ווי אזוי גוט צו־צוהערן זיך, און נאך דעם צו אימיטירן, נאכזאגן מוסטער־זאצן (שפראך־מאדעלן), וועט ער כסדר בלייבן א שפראך־דערפינדער. ער וועט כסדר דערפינדן נייע און פארשטייט זיך פאלשע שפראך־פארמען אנשטאט צו פארגעדענקען און באהערשן די כאראקטעריסטישע, אידיאמאטישע פארמען פון דער שפראך.

אויב דער תלמיד קען ניט נאכזאגן פינקטלעך פראזעס, וואס דער לערער ברענגט ארויס, אדער איז ניט ביכלות ריכטיק אן גרייזן ארונטערצושרייבן ווערטער פון טאוול, אדער בוך, אדער על פי דיקטאט, וועט ער אויך ביים פשוטן ענטפערן אויף פראגעס, און אוודאי און אוודאי ביים אויסדריקן זיך אליין פריי, מאכן די געפער־לעכסטע גרייזן.

— „וויפל טעג אין דער וואך גייסטו אין שול?" — פרעגט דער לערער.

— „איך גיי צו שול דריי מאל א וואך", — ענטפערט דער תלמיד, ווי דער לערער וואלט כלומרשט גארניט ארייננגעלייגט דעם תלמיד אין מויל ארײַן די פראזע „אין שול".

— „ווי איז דיר געפעלן דאס ליד?" — פרעגט דער לערער.

— „איך האב דאס ליד זייער „געגלייכט", — ענטפערט דאס קינד, ניט הערנדיק „געפעלן" ווי א ווארט וואס ער קען פשוט בארגן פון דער געהערטער פראגע.

לערנען הערן און אויסנוצן דאס געהערטע לטובת דער איינענער שפראך־באריַיכערונג איז די גרעסטע עובדא פון לערער. האט ער עס דערגרייכט, גייט דער תלמיד אויפן וועג פון אמתער שפראך־באהערשונג, אנדערש וועט זיין אויער בלייבן פארשטאפט פאר דעם איינציקן שפראך־אויפטועריש מעטאד צו באהערשן יידיש.

פּרינציפּ פֿון פֿאַרבעסערן גרײַזן

בײַם לערנען יידיש קען מען אַלע מאָל געפֿינען דעם ספּעציעלן טיפּ תּלמיד וואָס רעדט און רעדט און גיט זיך קיין שום חשבון ניט אָפּ וועגן ווערטער־סדר, קאָניוגאַציע, מערצאָל־פֿאָרמען, פּרעפּאָזיציעס, געניוועס וואָרטבאַטייט. דאָס פֿליסיקע ריידן איז נאָר אַן אָפּנאַרערײַ, ס'איז ניט קיין שפּראַך־באַהערשונג, ס'איז נאָר אַ מין פֿאַרדאַרבונג פֿון שפּראַך.

דער תּלמיד איז אַ פּראָבלעם אין שול און עס קומט אויף די פֿראַגע: ווי זאָל זיך דער לערער נוהג זײַן? עס איז קלאָר, אַז דאָ האַנדלט זיך וועגן אַ קאָרעקטיוון קורס.

קיין מאָל, דורכן גאַנצן קאָרעקטיוון קורס זאָל דער תּלמיד ניט דערמוטיקט ווערן צו ריידן זײַן אייגענעם צעבראָכענעם לשון. דער תּלמיד וועט זיך מסתּמא רײַסן דאָס צו טאָן, האַלטנדיק, אַז ריידן לערנט מען זיך ערשט דורך ריידן.

דער לערער מעג ענטפֿערן, אַז געניטן זיך אין באַנוצן די שפּראַך אויף אַ צעקאַליעטשעטן אופֿן וועט ס'לשון נאָך מער צעקאַליעטשען.

די צײַט זיך פֿרײַ אויסצודריקן וועט קומען ווען דער תּלמיד וועט שוין האָבן אַ גענוגנדיקן פֿאָרמעג פֿון געזונטע שפּראַכאײַנסן און ער וועט ניט דאַרפֿן אָנקומען מער צו זײַנע פֿריערדיקע גרײַזיקע שפּראַכפֿאָרמען. אין דער דאָזיקער צײַט דאַרף מען דעם תּלמיד אויך ניט דערמוטיקן צו שרײַבן קיין פֿרײַע קאָמפּאָזיציעס. בקיצור מען דאַרף אָפּלייגן אויף שפּעטער אַלע פֿאָר־מען פֿון מער זעלבשטענדיקער אַרבעט.

כּל זמן די פּראַפּאָרציע פֿון גרײַזן איז העכער פֿון צען פּראָצענט וועט קיין שום גוטס ניט אַרויסקומען פֿון דעם, וואָס מען וועט דעם תּלמיד געבן אַ מעגלעכקייט צו געניטן זיך אין זײַנע גרײַזן און שפּראַך־אַבנאָרמאַלקייטן, וואָס ער האָט זיך אײַנגעשאַפֿט.

גרײַזן זײַנען תּמיד „אַבנאָרמאַל"; זיי באַווײַזן אַלע מאָל אַז עס איז עפּעס געווען אַ גרונטיקער חסרון אין דעם מעטאָד, ווי אַזוי דער תּלמיד האָט זיך די שפּראַך קונה געווען.

ווען אַ תּלמיד מאַכט אַ סך גרײַזן איז עס אַ סימן, אַז ער טוט אַן אַרבעט וואָס איז צו שווער פֿאַר אים. די אויפֿגאַבע פֿון דעם

קאָרעקטיוון קורס איז ניט צו פֿאַרקלענערן דעם סכום גרײַזן פֿון 50 פּראָצענט, אויף 40 פּראָצענט און נאָך דעם אויף 30 און אַזוי ווײַטער, נאָר אַזוי אײַנצושטעלן די אַרבעט במשך פֿון אַ באַשטימטן צײַטאָפּשניט, אַז בײַם תּלמיד זאָל זיך שאַפֿן אַ נײַע השגה פֿון דער שפּראַך. ער מוז זיך לערנען צו ריידן פּליסיק און אויסדריקן זיך אָן גרײַזן. שוין פֿון אָנהייב אָן מוז אײַנגעשטעלט ווערן דער פּרינציפּ פֿון קאָרעקטן ריידן און פֿון ניט-געשטערטן ריידן.

איינער פֿון די געבאָטן, וואָס אין דעם מוז דער לערער זײַן זייער שטרענג און אָפּגעהיט איז די פֿאָדערונג אויסצודריקן זיך פּשוט.

סײַ אין שריפֿט און סײַ אין וואָרט זוכט דער תּלמיד אַריבער־צוטראָגן זײַנע מער רײַפֿע שפּראַך-געוואוינהייטן פֿון אַן אַנדער שפּראַך וואָס ער באַהערשט אַ סך בעסער. אָנשטאָט צו לערנען זיך אויסנוצן דעם שפּראַך-פֿאַרמעג פֿון דעם לשון וואָס ער לערנט זיך איצט, וועט ער זוכן איבערזעצונגען פֿון דער אַנדערער שפּראַך, וואָס ער באַהערשט בעסער. דאָס איז אַ פֿאַלשער דרך.

פּשוטע אַרבעטן, געניטונגען בײַ וועלכע דער תּלמיד וועט באַנוצן דעם ווערטער-אוצר און די פֿאָרמען וואָס ער דערלערנט איצט זײַנען פֿיל בעסער ווי די קאָמפּאָזיציעס בײַ וועלכע דער תּלמיד האַלט אין איין בעטן דעם לערער איבערצוזעצן ווערטער. די סיבה קען זײַן אָדער ווײַל ער וויל ניט אָנקומען צו זײַן אייגענעם ווערטערקוואַל אָדער ווײַל די אויפֿגאַבע איז פֿאַר אים באמת שווער.

דער פֿאַלשער דרך וועט ברענגען צו אַ פֿאַלשער אײַנשטעלונג און וועט קיין מאָל ניט אָפּשאַפֿן די צווייעדיקייט פֿון טראַכטן אין איין שפּראַך און ריידן אין דער צווייטער שפּראַך, אָדער פֿון טראַכטן אין איין שפּראַך אָבער דאָך ניט וועלן געפֿינען פֿון דעם פֿאַראַנענעם פֿאַרמעג די נייטיקע באַגריפֿן, אויסקאָמבינירן פֿון די באַקאַנטע ווערטער און פֿאָרמען אַלץ וואָס מען באַדאַרף אויף דער רגע.

דער פּרינציפּ פֿון פֿאַרמײַדן גרײַזן

פֿון דער הײַנטיקער דידאַקטיק ווייסן מיר דעם פּרינציפּ פֿון ספּעציפֿישער געניטונג: לערן זיך ריידן דורך ריידן. פֿון דעם שטאַמט אָבער אָפּ אַן אַנדער פּרינציפּ — דער פּרינציפּ

פֿון פֿאַרמײַדן, אָדער פֿאַרהיטן זיך פֿון גרײַזן. דאָס קינד לערנט זיך ריידן בעת עס רעדט. עס לערנט זיך ריידן קאָרעקט ווען עס רעדט קאָרעקט און עס לערנט זיך ריידן מיט גרײַזן בעת עס מאַכט גרײַזן בײַם ריידן.

לאָמיר זיך פֿאָרשטעלן אַז אַ קינד האָט געזאָגט:

— „איך האָב געקוקט פֿאַר מײַן בוך.‟

דער לערער פֿרעגט: „קינדער, ווי דאַרף מען זאָגן?‟

שׂרה: „איך האָב געקוקט נאָך מײַן בוך.‟

לערער: „ניט גוט!‟

לאה: „איך האָב געקוקט אויף מײַן בוך.‟

לערער: „אויף?‟

בערל: „איך האָב געקוקט פֿאַר מײַן בוך.‟

לערער: „ניט ריכטיק.‟

מענדל: „איך האָב געזוכט מײַן בוך.‟

לערער: „ריכטיק!‟

דער עפֿעקט פֿון דער געניטונג איז געווען, אַז די קינדער האָבן געהערט די גרײַזיקע פֿאָרעם — „געקוקט פֿאַר, געקוקט אויף, געזוכט פֿאַר‟ — 4 מאָל.

די קאָרעקטע פֿאָרם — „געזוכט‟ — בלויז 1 מאָל.

דער לעצטער סך הכּל איז געווען, אַז די געניטונג האָט געלערנט די קינדער ריידן גרײַזיק בעת זי איז אויסן געווען צו לערנען זיי ריידן ווי עס געהער צו זײַן. אַזעלכע גרײַזן איז אַגבֿ זייער שווער אויסצוּוואָרצלען, אַ סך שווערער ווי צו לערנען לכתּחילה די קאָרעקטע פֿאָרעם.

ס׳איז באַוויזן געוואָרן אַז כּדי אָפּצושאַפֿן אַ באַדינגטן אָפּרוף, זײַנען נייטיק פֿון 3 ביז 12 איבערחזרונגען, כּדי ווידער לכתּחילה צו באַשאַפֿן אַ באַדינגטן אָפּרוף זײַנען נייטיק ניט מער ווי פֿון 3 ביז 9 איבערחזרונגען.

די דערפֿאַרונג אין שול איז אָבער אַ פֿיל ערגערע: כּדי אָפּצוּשאַפֿן גרײַזיקע פֿאָרמען זײַנען נייטיק אַ סך מער געניטונגען ווי די לאַבאָראַטאָרישע עקספּערימענטן האָבן געוויזן. דער לערער דאַרף זיך אַזוי נוהג זײַן:

א) אַליין פֿאַרריכטן דעם גרײַז.

ב) באַשאַפֿן פֿאַר די קינדער אַ רײי געניטונגען בײַ װעלכע זײ זאָלן רעפּראָדוצירן די קאָרעקטע פֿאָרעם אַ סך מאָל.

ג) אָנװײַזן אויפֿן מקור פֿון גרײַז. (ייִדיש איז אין אַ סך פּרטים אַנדערש װי ענגליש*).

די טענדענץ צו מאַכן גרײַזן שטאַמט אין דער אמתן פֿון דעם, װאָס קינדער און מענטשן בכּלל טראַכטן אָפֿט לויטן כּלל פֿון אַנאַלאָגיע. זײ טראָגן אַריבער אַנאַלאָגיעס פֿון איין שפּראַך אויף דער צװייטער, פֿון איין פֿאָרעם אויף דער צװייטער.

א) אויב מען זאָגט אין ענגליש:

He sent word   II went by train   I have my tea

זאָגן די קינדער אויף ייִדיש:

ער האָט געשיקט װאָרט (אַנשטאָט געלאָזט װיסן)
איך בין געגאַנגען בײַ באַן (אַנשטאָט געפֿאָרן מיט דער באַן)
איך האָב מײַן טײ (אַנשטאָט איך טרינק טײ).

ב) װײַל די פֿאַרגאַנגענע צײַט פֿון זאָגן איז געזאָגט קומט בײַ טייל קינדער אויס, אַז די פֿאַרגאַנגענע צײַט פֿון גײן איז געגײט, פֿון נעמען — גענעמט, פֿון זיצן — געזיצט, אד"גל.

ג) װײַל די קינדער הערן אַזױ פֿיל סובסטאַנטיװן מיט „ער"־ ענדונג (שוסטער, שװעסטער, ברודער) שרײַבן זײ אויך זײדער, באָבער.

ד) װײַל דאָס רובֿ װערבן קומען אין דער פֿאַרגאַנגענער צײַט מיט דעם הילף־װערב האָב (האָב געלערנט, האָב גענומען), זאָגן זײ אויך — האָב געגאַנגען, האָב געלאָפֿן, אד"גל.

די דאָזיקע פֿאַלשע אַנאַלאָגיעס קען מען באַגעגענען אין אַלע לשונות. די סאַמע געפֿערלעכסטע צײַט, איז דער סאַמע אָנהייב, װען קינדער האָבן נאָך ניט קײן געפֿיל פֿאַר די אייגנטימלעכקייטן פֿון דער שפּראַך; די ערשטע גרײַזן װערן אַזױ אײַנגעװאָרצלט, אַז עס איז זײ שפּעטער שװער צו באַזײַטיקן. אָט דאָס דאָזיקע „אינטו־ איטיװע" געפֿיל פֿאַר די אייגנטימלעכקייטן פֿון דער שפּראַך דאַרף

*) די מינים אַרבעטן געפֿינען זיך אין מײַן שפּראַכבוך, ערשטער און צװייטער טייל, פֿון ח. בעז און ז. יעפֿרויקען.

קומען איידער די קינדער הייבן אָן צו ריידן. דאָס צו פֿריִע ריידן, וואָס איז ניט צוגעגרייט, איז באמת אַן אומגליק וואָס וועט פֿאַרפֿאָלגן דעם תּלמיד יאָרן לאַנג.

עס איז דעריבער גאָרניט קיין קרומע זאַך אָנצוהייבן פֿון ל י י ע נ ע ן די שפּראַך און פֿון האַלטן דאָס לייענען אַלע מאָל פֿאָרויס פֿאַרן ריידן, ביז וואַנען בײַ די תּלמידים וועט ניט באַשאַפֿן ווערן יענע „אינטואיציע" וואָס וועט דעם תּלמיד וואָרענען קעגן גרײַזיקע פֿאָרמען.

אָבער דאָס לייענען דאַרף ניט זײַן אַ סתּם לייענען. דאָס איז אַ גאָר באַזונדערע פֿאָרעם פֿון לייענען, וואָס האָט אין אויג די שפּעטערדיקע אַנטוויקלונג פֿון דער מינדלעכער שפּראַך. דאָס איז אַ לייענען מיט שפּראַך-געניטונגען פֿ אַ ר ן לייענען און שפּראַך-געניטונגען נ אָ כ ן לייענען. אַ ביסל פֿאַרהאַלטן ווערט בלויז דאָס פֿרײַע אַרויסזאָגן זיך, דאָס שמועסן פֿאַר די וואָס האָבן נאָך ניט באַהערשט די פֿרעמדע שפּראַך. עס ווערט אָבער געגעבן גענוג געניטונג מיטצוהעלפֿן דעם פּ ל אַ נ י ר ט ן אַ ר ו י ס ז אָ ג ן ז י ך, וואו דער תּלמיד זאָל זיך געניטן אין באַשטימטע שפּראַך-קאָנטעקסטן, אין גענויע אופֿנים פֿון ריידן אד"גל. (זעט ז' 113—118).

עס איז פֿאַראַן נאָך אַ סיבה פֿון גרײַזן, וואָס האָט שוין אייגנטלעך צו טאָן מיט דער שפּראַך-געניטקייט גופֿא. ריידן אַ שפּראַך איז אַ געניטקייט, אַ טעכניק וואָס אַ מענטש באַהערשט. דאָס דערלערנען די שפּראַך-טעכניק קומט פֿאָר אַנדערש, ווי דאָס באַהערשן אַ נײַעם געביט פֿון וויסן, ווי למשל, געאָגראַפֿיע אָדער ליטעראַטור.

בײַם קריגן אַ געניטקייט איז ניט גענוג דער תּלמיד זאָל וויסן וואָס עס איז ריכטיק נאָר ער זאָל אויך טאָן דאָס וואָס ס'איז ריכטיק.

יעדע טעכניק פֿאַרמאָגט אַזוי פֿיל איינציקע אַקטן, אַז דעם תּלמידס אויפֿמערקזאַמקייט ווערט צעפּיצלט, ער מאַכט גרײַזן וואָס ער חידושט זיך גאָר שפּעטער אַליין ווי זיי קומען צו אים.

דער מענטש, וואָס רעדט שוין אַ שפּראַך קאָרעקט, דאַרף ניט טראַכטן איטלעך מאָל, ווי אַזוי די ווערטער אַרויסצוזאָגן, אָדער זיי אויסצולייגן. ער דאַרף ניט טראַכטן, אַז די ווערבן זאָלן מיטשטימען מיט די סובסטאַנטיוון, די אַדיעקטיוון זאָלן ניט זײַן אין אַ ויתרוצצו

מיט די אַנדערע גלידער אין זאַץ, די באַשטימטע אַרטיקלען זאָלן ניט פּלוצעם פֿאַרפּלאָנטערן זיך. די אַלע מיטשטימונגען קומען פֿאַר אויטאָמאַטיש. זײַן גאַנצע אויפֿמערקזאַמקייט שענקט ער די געדאַנקען וואָס ער וויל אויסדריקן. אַנדערש איז מיט דעם לערנער וואָס לערנט זיך ערשט אַ שפּראַך. זײַן אויפֿמערקזאַמקייט איז צעשטרייט, ער האָט צו פֿיל זאַכן צו געדענקען אויף איין מאָל.

דאָס איז איינע פֿון די עיקר־סיבות פֿאַר וואָס תּלמידים מאַכן אַזוי פֿיל גרײַזן ווען עס קומט צו לימודים, וואו דער עיקר איז דאָס באַהערשן אַ טעכניק. דער ענדציל פֿון יעדער טעכניק, מוזן מיר געדענקען, איז **ניט וויסן נאָר דורכפֿירונג**.

וואָס קען זײַן די רפֿואה? לערנען מער גראַמאַטיק? שטראָפֿן און מוסרן דעם תּלמיד? דער קוריאָז באַשטייט אין דעם, וואָס די גראַמאַטישע געניטונגען האָבן די תּלמידים דורכגעפֿירט זייער וואויל, זיי ווייסן דעם כּלל, זיי קענען אָבער ניט קאָרעלירן זייער וויסן, זיי קענען אים ניט פֿאַרבינדן מיט דעם סכום אַנדערע באַהערשטע געניטונגען.

שטראָפֿן איז אויך אַן אַרויסגעוואָרפֿענע זאַך. די קינדער ווערן פֿאַרזיכטיקער און ווייניקער באַרעדעוודיק בכלל. דאָס איז אַוודאי קיין טובֿה ניט.

די איינציקע סגולה איז: **געניטן זיך אין די גרע־נעצן פֿון באַשרענקטן ווערטער־אוצר אַזוי, אַז די אַסאָציאַציע און דאָס באַנוצן זיך מיט ווערטער זאָל ווערן אויטאָמאַטיש, די גאַנצע אויפֿמערקזאַמקייט זאָל מען קענען אָפּגעבן עטלעכע עיקר־שוועריקייטן פֿון אויסדרוק און פּינקטלעכקייט.**

כּל זמן די נייטיקע אויטאָמאַטיזירונג איז ניט געשען האָט ניט קיין זין צו גיין ווײַטער, עס וועט בלויז ברענגען מער צעטומלונג און גרײַזן. די עיקר סיבה פֿאַר וואָס אין אונדזערע שולן דערגרייכן ניט די תּלמידים קיין פּינקטלעכקייט אין אויסדרוק, איז דערפֿאַר, ווײַל די לערערס האַלטן אין איין צוגעבן נײַע ווערטער נאָך דעם ווי דער מינימום ווערטער־אוצר איז שוין דערגרייכט געוואָרן. דער דאָזיקער מינימום ווערטער־אוצר קען באַשטיין פֿון 1200 ביז 1500 ווערטער.

אזוי גיך ווי מען דערגרייכט די דאָזיקע צאָל ווערטער וואָלט דער לערער געדאַרפֿט אויפֿהערן צוגעבן נײַע ווערטער און לאָזן די קינדער אַ סך ריידן און שרײַבן אין די ראַמען פֿון דעם ווערטער-אוצר, וואָס זיי האָבן שוין באַהערשט. אויב נײַע ווערטער קומען אויף אין גאַנג פֿון שמועס, דאַרף מען אויף זיי קיין אַכט ניט לייגן און די קינדער דאַרפֿן זיי ניט אײַנלערנען. מען דאַרף שטעלן דעם טראָפּ אויף דער גרינגקייט, אויף דער פֿליסיקייט און אויף דער פּינקטלעכקייט פֿון אויסדרוק און ניט אויף דער עשירות פֿון ווערטער!

הײַנט ווייסן מיר, ווי וויכטיק עס איז, אַז קינדער וואָס לערנען אַ שפּראַך זאָלן הערן אַ געוויסע צײַט מוסטערן פֿון דער שפּראַך נאָך איידער זיי זאָגן זיך אַרויס, אָבער דאָס דאָזיקע הערן איז ניט גענוג, די קינדער דאַרפֿן אַריבערגיין צו געניטן זיך און אויך אין דעם פֿאַל איז די קאָנקרעטע געניטונג דער בעסטער אופֿן צו פֿאַרמיידן טעותן.

גרייַזן נעמען זיך פֿון דעם, וואָס אָדער דער לערער שטעלט די תּלמידים פֿאַר צו גרויסע שוועריקייטן אָדער די תּלמידים נעמען זיך אַליין אונטער צו שווערע אויפֿגאַבעס. די קינדער פֿעלט אויס ווערטער, פֿאַרמען. ריידן זיי על פּי אַנאַלאָגיע. בלויז אַ רײַכערע באַקאַנטשאַפֿט מיט דער שפּראַך און מיט אירע אייגנאַרטיקע פֿאַרמען קען פֿאַרהיטן פֿון מאַכן די דאָזיקע ניט-קאָנסעקווענטע אַנאַלאָגיעס.

פֿאַרגעבונגען צוגעפּאַסט צו דעם מעמד פֿון שפּראַכוויסן בײַם תּלמיד, ספּעציפֿישע געניטונגען, פּרעציזע צוגרייטונגען מוזן קומען ווי דער איינציקער אופֿן די פֿאַלשע אַנאַלאָגיעס צו פֿאַרמיידן.*)

בדרך כּלל דאַרף דער לערער ניט דערמוטיקן און אויך ניט דערוואַרטן קיין אַקטיוון באַנוץ פֿון ווערטער, וועלכע ניט איז לינגוויסטישן שטאָף איידער די קינדער האָבן געהאַט געלעגנהייטן צו באַהערשן אים פּאַסיוו.

דאָס איז דער פּרינציפּ פֿון דער נאַטירלעכער שפּראַך-אַנטוויקלונג **).

---

*) זעט מוסטערן פֿון אַזעלכע אַרבעטן אין „שפּראַכבוך" פֿון ח. בעז און ז. יעפּרויקין, בוך איינס און צוויי.

**) ווען אָנצוהייבן דעם מין אַרבעט קענען נאָר באַשטימען די ידיעות פֿון די קינדער.

13. די מדרגות פֿון שפּראַך־קורס

מען דאַרף אײַנזען אַן אונטערשייד אין די צילן און אויפֿגאַבעס, וואָס אַ ייִדישע שול שטעלט זיך די ערשטע צוויי יאָר פֿון קינדס לערנען, און יענע צילן, וואָס די שול דאַרף זיך שטעלן די לעצטע צוויי, דרײַ יאָר.

דאָס ערשטע און צווייטע יאָר איז די שול דער עיקר אויסן אַרײַנצופֿירן דאָס קינד אין אונדזער וועלט. זאָלן די קינדער הנאה האָבן פֿון ייִדישע געשיכטעס, זאָלן זיי זיך פֿרייען מיט אַ ייִדיש ליד, אַ ייִדישן יום־טובֿ. דאָס קינד דאַרף געניסן אַ נײַעם תּענוג און זיך אײַנלעבן אין אַ וועלט פֿון ייִדישע פֿירונגען און ייִדישע רייד. דאָס וויסן, וואָס דער תּלמיד קריגט מעסט דער לערער ניט. די מאָס איז אויף וויפֿל דער תּלמיד ווערט אַנגעהויכט פֿון ייִדיש לעבן! אין דעם זעט דער לערער די פּעולה. די השפּעה דאַרף זײַן אַן אינעווייניקסטע, אַזאַ וואָס ווירקט אויפֿן געמיט, דורך דעם כּוח פֿון אַ נײַעם לעבנס־נוסח, וואָס דאָס קינד דערפֿילט און זאַפּט אײַן.

דער נוסח דאַרף זײַן אַן עכטער, אַן אויפֿריכטיקער, ניט־גע־קינצלטער, כאָטש אַ קינדערשער נוסח פֿון לעבן.

דערגרייכונגען זוכט דער לערער די ערשטע פּאָר יאָר אויף אַן אַנדער געביט, אויף וויפֿל דאָס קינד האָט באַהערשט די קולטור־געצײַג (לייענען, שרײַבן,ריידן), וואָס וועלן אים מסוגל מאַכן צו ווערן שע־פֿעריש, זיך מיטבאַטייליקן אין נײַעם לעבנס־נוסח.

צו לערנען באַהערשן די קולטור־געצײַג איז די אויפֿגאַבע פֿון לערער די ערשטע צוויי יאָר, און זײַן פּעולה ווערט באַשטימט מיט דעם, וואָס פֿאַר אַ גוטער בעל מלאכה ער איז; ווי רײַך און פֿאַר־שיידנאַרטיק ס'איז דער שלל אײַנפֿאַלן און אויסגעפּרוּוטע מיטלען וואָס ער האָט פֿאַר דעם קפֿיצת־הדרך צו דער פֿאָלקסקולטור.

אַנדערש איז די לאַגע אין ג און אוודאי אין ד און ה. עס איז מערניט די שאלה ווי גיך אָדער מיט ווי וויניק גרײַזן דער תּלמיד לייענט די דערציילונג, אָדער דאָס ליד. די פּראָבלעם איז ניט ווי ווײַט האָט דער לערער אַ רוק געטאָן די טעכניק פֿון לייענען אָדער שרײַבן (אויך דאָס איז וויכטיק), נאָר וואָס האָט דער תּלמיד אַרויסגעטראָגן

פון ווערק, אויף וויפל איז ער באַרײַכערט געוואָרן ווי אַ מענטש; איז ער פעאיק פײַנער צו פילן, בעסער צו אָבסערווירן, גיכער זיך אָפּצורופן אויף נײַע דערשײַנונגען? דאָס ליד, די דערציילונג ווי אַ שאַפונג, און ניט די מעגלעכקייט זיי מעכאַניש דורכצולייענען — שטייט אין צענטער.

די לייען־טעכניק הייבט אָן דינען די אייגנטלעכע צילן פון דער־ציאונג און קולטור, צו דערוועקן נײַע, מער פאַרשיידנאַרטיקע אינ־טערעסן, אַליין קריגן אַ צוטריט צו די קוואַלן פון דער נאַציאָנאַלער ליטעראַטור, אָנגערעגט ווערן מיט נײַע שטימונגען און דורך דעם אַלעמען שאַפן אַ נײַע ראַם פאַרן אייגענעם טראַכטן, פילן און ווירקן.

פון איצט אָן איז די סיטואַציע אַזאַ: יעדע מעגלעכקייט, וואָס מיר לאָזן דורך צו גראָבן אַ ביסל טיפער, יעדער פאַל, וואו מיר מעכאַניזירן דאָס לערנען, פאַרלייקנט די שול, די אייגנטלעכע צילן צו פאַרפלאַנצן קולטור ווי אַ באַדערפעניש, אָן אינעוויייניקסטע, אַ פולע, וואָס ווערט אַ טייל פון מענטשנס כאַראַקטער. ליטעראַטור, געשיכטע ווערן דעמאָלט נאָר שול־לימודים, וואָס האָבן אַ ווערט נאָר אין די גרענעצן פון לערער־און־תּלמיד באַציאונגען, ניט קיין אינע־ווייניקסטער, פולער אינטעגראַלער טייל פון קינדס לעבן און זײַן פערזענלעכקייט.

טעכניק ווי אַ מיטל פאַר אייגנטלעכע קולטור־דערגרייכונגען — דאָס דאַרף זײַן די כּוונה! פאַרבעסערונג פון לייענען — אוודאי! וואָס מער אויס־גערעכנט, אַלץ בעסער, וואָס פלאַנמעסיקער, אַלץ בעסער, אָבער צוליב אַ יש!

אין ג און ד נעמט דאָמינירן ניט די טעכניק נאָר די שאַפונג. וואו עס פאָדערט זיך אַ באַרײַכערונג פון טעכניק, דאַרף זי קומען ווי אַ טייל פון פאַרטיפן זיך, פון אַ בעסער אַרײַנלעבן זיך אין ווערק.

דער לערער דאַרף פאַר זיך אַליין פאָרמולירן אָט דעם כּלל און אַלץ, וואָס פליסט פון דעם אַרויס. די תּכליתן פון דער שול קענען ניט האָבן קיין האַפט, און קענען ניט זײַן קיין רעזולטאַט פון דער גאַנ־צער שול־אַרבעט, אויב זיי ווירקן ניט אין דער פרט־אַרבעט, אין דער טאָג־טעגלעכקייט פון דער שול. נאָר טראַפּנווײַזע דער־

גרייכונגען קענען פֿירן צו אַ קומולאַטיווער השפּעה; באַלדיקע השפּעות זײַנען זעלטן מעגלעך, אָדער נאָר ווי אַן אויסנאַם, ווי אַ רעזולטאַט פֿון גרויסע איבערלעבונגען, וואָס קומען אומגעריכט.

אין די עלטערע קלאַסן פֿאַרשווינדט, צום טייל, דער אונטער־שייד פֿון די לערן־מעטאָדן, וואָס דאַרפֿן אָנגעווענדט ווערן בײַם לערנען מוטערשפּראַך און די נײַע שפּראַך. דאָס בוך פֿאַרנעמט אַ צענטראַלע פּאָזיציע און אויפֿן גרונט פֿון לייענשטאָף בויט דער לערער די שפּראַך־געניטונגען, די אַנטוויקלונג פֿון ריידן גייט האַנט אין האַנט מיט אַרומריידן דעם טעקסט. דער לערער אַליין שאַפֿט אָפּ יענע גרענעצן, וואָס ער האָט פֿריִער בכּיוון אָוועקגעשטעלט כּדי ניט צו שטעלן די קינדער פֿאַר דעם נסיון פֿון מאַכן גרײַזן (צו פֿיל גרײַזן).

געוויסע פֿאָרמען פֿון אַרבעט וועלן אָבער מוזן קומען באַ־זונדערס פֿון טעקסט־אַנאַליז. אפֿשר אין שייכות מיט דער טעמע פֿון לייענשטאָף, אָבער דאָך באַזונדערס צוגעגרייט; די כּוונה דאַרף זײַן באַוואוסטזיניק אײַנצופֿלאַנצן נײַע אויסדרוקן און באַוואוסט־זיניק לערנען די תּלמידים ווי צו באַנוצן דאָס נײַע לשון. דאָס וואָס מען לערנט זיך, מוז כּסדר אָפּגעפֿרישט ווערן, באַרײַכערט ווערן! צוליב דעם זײַנען נייטיק ווײַטערדיקע אַרבעטן אַלץ געבויט אויפֿן זעלבן שטייגער.

א] אַ קורצער מינדלעכער אַרײַנפֿיר דורך פֿראַגעס און ענט־פֿערס, וואָס ברענגט אַרײַן און העלפֿט אײַנלערנען אַ נײַעם ווערטער־אוצר.

ב] אַ געבונדענע קורצע „דערציילונג" וואָס נעמט אַרײַן אַלע אויסדרוקן, ווערטער, אָדער ברייטערט אויס און „באַרײַכערט" אַ ביסל דעם סיפּור־המעשׂה.

ג] דאָס לייענען דעם טעקסט באַזונדער און קאָלעקטיוו.

ד] דאָס ענטפֿערן אויף די פֿראַגעס מצד די קינדער.

אָפֿט מאָל זײַנען געניטונגען נייטיק אַפֿילו ווען די ווערטער זײַנען די קינדער באַקאַנט. ס'קען זײַן זיי געהערן נאָר צום קינדס פּאַסיוון וואָקאַבולאַר און ניט צום אַקטיוון. מיר דאַרפֿן זיי מאַכן

מער אויפֿטועריש און אַריבערטראָגן זיי פֿון דער קאַטעגאָריע „באַקאַנטע" צו דער קאַטעגאָריע „פֿריַינד".

פֿאַר די עלטערע קלאַסן איז זייער נייטיק יענע פֿאָרעם פֿון שפּראַך-באַרייַכערונג, וואָס קען קומען דער עיקר פֿון בוך, פֿון אַ פֿייַנערן אַנאַליז פֿון טעקסט.

באַזונדערס דאַרף מען אַרבעטן אויף אויסדרוקן וואָס האָבן מ ע ר ו ו י א י י ן ב אַ ט יַ ט. די קינדער באַנוצן געוויינט-לעך נאָר די ערשטיקע, פּרימערע וואָרטבאַטיַיטן.

כּדי אָבער צו פֿאַרשטיין אַ שפּראַך זיַינען די אויסדרוקן מיט מער ווי איין באַטיַיט זייער וויכטיק. באמת שאַפֿן זיי פֿאַרן קינד אַ מין ניַי לשון; קינדער וואָס האָבן אַ שטייגער די ערשטע צוויי שול-יאָר מער אָדער ווייניקער פֿאַרשטאַנען (אמת טאַקע נאָך אַלערליי דערקלערונגען) די טעקסטן, נעמען זיך באַקלאָגן, אַז זיי הייבן ניט אָן צו וויסן, וואָס סע רעדט זיך דאָ. געשען איז פּשוט אָט וואָס: זיי האָבן גענומען לייענען נאָרמאַלע פּראָזע, די מער אידיאָמאַטישע רייד-שפּראַך, די לעבעדיקע שפּראַך פֿון טאָג-טעגלעכן פֿאַרקער.

מוסטערן פֿון ווערבן, וואָס האָבן מער ווי איין באַטייט קען מען ברענגען אַ סך. „מאַכן, האַלטן, קומען" זיַינען נאָר עטלעכע פֿון זיי.

14. סיסטעמאַטיזירונג פֿון ווערטער־אוצר

עס קומט איצט ווידער אויף די נייטיקייט צו סיסטעמאַטיזירן דעם ניַיעם שפּראַך-פֿאָרמעג. דאָס דאַרף זיַין אַ פּעריאָדישע אַרבעט.

אין די עלטערע קלאַסן זיַינען די געניטונגען צו סיסטעמאַטיזירן דעם שפּראַכשטאָף זייער וויכטיק. ווי אין די פֿריִערדיקע יאָרן קען מען דעם שטאָף סיסטעמאַטיזירן לויט טעמעס — פֿאַרשטייט זיך, די טעמעס מוזן איצט זיַין אַנדערע ווי אין די ייִנגערע קלאַסן. מען קען פֿאַרבינדן די ווערטער און אויסדרוקן אין שייכות מיט אַ יום-טובֿ, אַ מלאכה, אַ געשעעניש.

מען קען אויך פֿון א דערציילונג ארויסשרײַבן אלע אויסדרוקן (אויסדרוקן, ניט בלויז ווערטער), וואָס אַ שרײַבער באַנוצט צו כאַראַקטיזירן אַ העלד; אַלע ווערטער און אויסדרוקן צו באַצייכענען פֿרייד, טרויער, איבעררעשונג, די אַרבעט פֿון מענטש, אד״גל.

אַרבעטן אויף דער באַרײַכערונג פֿון ווערבן קען באַשטיין אין דעם וואָס פֿון צײַט צו צײַט וועט מען אויך אָנווענדן די סיסטעם פֿון אויסרעכענען אַ קייט פֿון האַנדלונגען. דער תּלמיד וועט באַשרײַבן אַלץ, וואָס ער דאַרף טאָן כּדי דורכצופֿירן אַ געוויסע שליחות, קומען אין שול, גיין צו גאַסט, אַרויסגיין פֿון שטוב ווען עס רעגנט אד״גל. די אַרבעט איז וויכטיק, ווײַל זי פֿאָדערט די אַקטיווע באַנוצונג פֿון ווערב, וואָס איז פֿאַר יעדן לשון און איז באַזונדערס פֿאַר ייִדיש אַזוי נייטיק.

אַ גוטער פּלאַן וואָלט אויך געווען דורכצוגיין פֿון צײַט צו צײַט אַ סיסטעמאַטישע זאַמלונג פֿון לעקסישן שטאָף וואָס דאַרף שוין די קינדער זײַן באַקאַנט און וואָס איז אַראַנזשירט לויט טעמעס. דאָס קענען זײַן פּראָזעס און אויסדרוקן, וואָס שפּילן אַזאַ גרויסע ראָלע אין טעגלעכן שמועס: אויסדרוקן פֿון העפֿלעכקייט, פֿרײַנדשאַפֿט, באַדויערן, פֿאַרוואונדערונג, קאָמפּלימענטן.

אַ שווערערע אַרבעט, זייער אַ נוציקע, איז, דיקטירן די קינדער עטלעכע זאַצן אַרויסגענומען פֿון דעם וואָס זיי האָבן שוין געלייענט. נאָך דעם בעטן די תּלמידים געפֿינען וואָס מער פֿ אַ ר ש י י ד ע נ ע א ו פֿ נ י ם ווי מען קען אויסדריקן דעם זעלביקן געדאַנק.

אויך דאָס איינציקע וואָרט און דער איינציקער אויסדרוק דאַרף גענוי באַאַרבעט ווערן.

געניטונגען אויף וואָרט און אויסדרוק*)

1. שאַפֿן אַרום אַ געגעבענעם וואָרט אַלע מעגלעכע סובסטאַנטיוון, ווערבן, אַדיעקטיוון. (וואָרט, ווערטלען זיך, צעווערטלען זיך, האַלטן וואָרט, געבן אַ וואָרט, מיט איין וואָרט, וואָרט אין וואָרט, אַ וואָרט־מענטש.)

*) די ווײַטערדיקע פּונקטן אויף די זײַטן 371—374 זײַנען מיט ענדערונגען אַדאַפּטירט פֿון ח. ש. קאַזשדאַנס מעטאָדיק פֿון דער ייִדישער שפּראַך.

2. אויסרעכענען וועלכע ווערבן לאָזן זיך באַנוצן בנוגע דעם וואָרט „וואַסער" (גיסט זיך, רינט, פֿאַרפּלייצט, טרינקען, רוישט, לויפֿט, איז וואַרעם, קאַלט, ריין, שמוציק, פֿרישט אָפּ, וואַשט, ריי־ניקט). אַזוי מיט אַנדערע ווערטער.

3. צונויפֿשטעלן ווערטער־נעמען פֿון שטאַם־ווערטער (קראַנק, קראַנקער, קראַנקייט).

4. צוטראַכטן פֿאַרגלײַכן צו די געגעבענע ווערטער (שיין, ליכ־טיק, שטיל).

5. אָנרופֿן אַלע מינים קולות, וואָס אַ מענטש גיט אַרויס פֿון זיך (רעדט, זינגט, שרײַט, שפּעטשעט, מורמלט, אד"גל).

6. אָנרופֿן אַלע באַוועגונגען, וואָס אַ מענטשנס קערפּער מאַכט (אײַנבייגן זיך, אויסגלײַכן זיך, אויסציִען זיך, אָנשפּאַרן זיך).

7. אָנרופֿן אַלע באַוועגונגען פֿון די פּיס, הענט, קאָפּ (שאָקלען מיטן קאָפּ, אַראָפּלאָזן דעם קאָפּ, גיין, לויפֿן, יאָגן זיך, אד"גל).

8. אָנרופֿן אַלע מעגלעכע טואונגען וואָס מען פֿירט אויס מיט די הענט.

9. צונויפֿשטעלן אַ רשימה פֿון אַלע ווערטער און אויסדרוקן, וואָס האָבן אַ שייכות מיט „באַן" (באַן־סטאַנציע, באַן־בילעט, פֿאָרן מיט דער באַן, פֿאַרשפּעטיקן די באַן, אאַז"וו).

10. באַצייכענען אַלערליי שטימען, פּנימער, מענטשן.

11. באַצייכענען אַלערליי פֿאָרמען פֿון חפֿצים.

12. אָנרופֿן אַלע טיילן פֿון אַ בוים, שטול, אויטאָ, הויז.

13. וועלכע געפֿילן לעבט איבער אַ מענטש אין פֿאַרשיידענע סיטואַציעס?

14. פֿאַרשיידענע מינים געביידעס און זייערע טיילן.

15. סובסטאַנטיוו־צונויפֿזאַצן, ווי אַזוי עס ענדערט דעם באַטייט, ווען דער סדר פֿון די סובסטאַנטיוון ענדערט זיך (זייגער־פֿאַבריק, פֿאַבריק־זייגער; אַרבעטער־צײַטונג, צײַטונג־אַרבעטער).

16. ברענגען מעטאַפֿאָרן אויף וועלכע עס לעבט דער חותם פֿון אַלט־פֿאַרגאַנגענע תּקופֿות, מינהגים וכדומה:

ער זעט אויס ווי אַן אָפּגעשלאָגענע הושענא,
קליין ווי אַ טל־וממטר,

די מעשׂה האָט שוין אַ באָרד,
איך וועל גיין פֿאַר אים אין פֿײַער און אין וואַסער.

17. ברענגען מעטאַפֿאָרן, וואָס זײַנען אויסגעבאָרגט פֿון פֿאַר־שיידענע לעבן־שטייגערס:

פֿון אַרבעטער שטייגער

עמך שער און אײַזן,
ער לעבט פֿון זײַנע צען פֿינגער,
ער איז אַ מענטש פֿון אַלטן שניט,
ער איז פֿאַרוואָרפֿן מיט אַרבעט.

פֿון דאָרפֿישן שטייגער

ער האָט זיך צעלייגט ווי בײַם טאַטן אין ווײַנגאָרטן,
קריך ניט אין קיין פֿרעמדן גאָרטן.
שפּײַ ניט אין ברונעם.

פֿאַרגלײַכן מיט ענגלישע אויסדרוקן פֿון אַן ענלעכן כאַראַקטער.

18. געבן די תּלמידים סובסטאַנטיוון צו אַ כאַראַקטעריסטיק און בעטן די קינדער געבן די עפּיטעטן:

אַן אַלטער מאַן, דאָס פּנים .... די אויגן ....
די ליפּן .... די נאָז .... די באָרד ....
די שטים .... די הענט .... די פֿיס ....
דער גאַנג .... זײַן ריידן .... זײַן שטיין ....
זײַן זיצן .... זײַנע פֿינגער .... זײַן מויל ....

19. צונויפֿשטעלן פֿאַרבײַט־טאַבעלעס באַנוצנדיק טייל העב־רעיִשע ווערטער און אויסדרוקן:

אַ] וואָס וועט זײַן דער תּכלית? (דער סוף? דער ריוח?)

ב] וואָס איז דער שׂכל? (די ברירה? די עצה? די מניעה?)

ג] ס'איז ניט	כּדאַי	צו קויפֿן
זאָגט מיר, ס'איז		צו טאָן
איך רעכן, אַז ס'איז		אָנצוהייבן
מען זאָגט אַז ס'איז		צו שטודירן

פֿאַרפֿינקטלעכן דעם באַטייט*)

פֿאַרפֿינקטלעכן דעם באַטײַט פֿון וואָרט און פֿון אויסדרוק איז אַן אַרבעט אויף יאָרן. קינדער מוזן דערפֿילן, אַז פֿון שטאַנדפּונקט פֿון סעמאַנטיק איז אַ וואָרט דער סימבאָל פֿון מער ווי איין באַטײַט. אָבער אין אַ סך פֿאַלן סימבאָליזירט אַ וואָרט ניט נאָר איינעם אָדער מער באַטייטן, נאָר עס פֿאַרמאָגט אויך אַ געוויסע באַפֿאַרבונג, אַן אונטערטאָן.

איינע פֿון די עובֿדאָס פֿון לערער איז אָנצואווײַזן דעם תּלמיד, דעם באַזונדערן באַטײַט אָדער די באַטײַטן פֿון די ווערטער, וואָס זיי לערנען, און זייערע שאַטירונגען. די אינפֿאָרמאַציע מוז מען געבן, ווען קיין אַנדער ברירה איז ניטאָ אַפֿילו אויפֿן לשון וואָס איז דעם תּלמיד מער באַקאַנט.

איינע פֿון די אָפֿטסטע טעותן, וואָס איז אַגבֿ זייער פֿאַרשפּרייט, איז די אײַנרייעדעניש, אַז אַ וואָרט אויף איין שפּראַך האָט פּונקט אַזאַ אַנדער וואָרט אין אַ וועלכער ניט איז אַנדער שפּראַך.

דער לערער וועט דעריבער מוזן דערקלערן און אילוסטרירן:

א) אַז כאָטש זייער אַ סך יִדישע ווערטער האָבן טאַקע זייער גלײַכן אין ענגליש, פֿראַנצייזיש, שפּאַניש, זײַנען אָבער פֿאַראַן אין אַלע שפּראַכן ווערטער, וואָס דעקן זיך ניט מיט קיין שום אַנדער וואָרט אויף אַן אַנדער שפּראַך. דער עקוויוואַלענט איז ניט קיין איבערזעצונג נאָר איז אַן אַנדער אופֿן פֿון באַצייכנען, באַטראַכטן, קלאַסיפֿיצירן און משפּטן דיווירקלעכקייט, די טוּאונג.

ב) אַז אַ סך ווערטער און אויסדרוקן פֿון אַן אַנדער שפּראַך קענען איבערגעזעצט ווערן אויף יִדיש אויף פֿאַרשיידענערליי אופֿנים, און פֿאַרקערט קענען יִדישע אויסדרוקן אויף פֿאַרשיידענע אופֿנים איבערגעזעצט ווערן אין אַ צווייטער שפּראַך.

ג) אַז איבערזעצן הייסט אויסדריקן אין איין שפּראַך די ג ע ד אַ נ ק ע ן, וואָס זײַנען אויסגעדריקט געוואָרן אויף אַן אַנדער שפּראַך. (ניט קיין ווערטער איבערזעצט מען, צי איינציקע, צי אין אַ קאָנטעקסט).

---

*) די אַרבעט איז דער עיקר פֿאַר די עלטערע קלאַסן.

דאָס וואָס איז שייך די איינציקע ווערטער, זייער ניואַנסירונג און באַפֿאַרבונג, איז אויך גילטיק בנוגע אַ סך אויסדרוקן. זיי זײַנען ניט די סומע פֿון זייערע באַטײַטן נאָר גאָר עפּעס אַנדערש. מען קען ברענגען בײַשפּילן פֿון ענגליש און יידיש גלײַכצײַטיק.

ווען די תּלמידים פֿריִער אָדער שפּעטער ניט קלאָר ווערן אין דער באַזונדערקייט פֿון וואָרט-באַפֿאַרבונג, עמאָציאָנעלער און אויך לאָגישער, וועט אַ סך פֿון טעקסט בלײַבן פֿאַר זיי סכעמאַטיש, ניט אויפֿגעקלערט און די וועלט, געצייכנט מיט דער הילף פֿון יידיש, נאָר אויף אַ העלפֿט (אָדער אויף צוויי דריטל) קלאָר.

דער לערער מוז זיך קונה זײַן אַ נײַע געוואוינהייט צו זײַן בכּוח צו פֿאַרגלײַכן צוויי שפּראַך-ספֿערעס, זייערע באַזונדערקייטן און אייגנטימלעכקייטן, כּדי ביסלעכווײַז זאָל אויך בײַם תּלמיד אויסוואַקסן דאָס געפֿיל פֿאַר שפּראַך-אייגנטימלעכקייטן.

איבערזעצונגען זײַנען אין דעם פֿאַל באַרעכטיקט. ניט קיין סתּם איבערזעצונגען נאָר ספּעציעל צוגעקליבענע. דערבײַ מוז זיך דער לערער באַנוצן מיט עטלעכע פֿאָרמען פֿון דער איבערזעצונג.

ערשטנס, קען מען איבערזעצן זאָצן וואו דאָס זעלבע ענגלישע וואָרט האָט עטלעכע באַטײַטן. באַזונדערס איז דאָס וויכטיק בנוגע דעם יידישן ווערב וואָס איז מער פּרעציז ווי דער ענגלישער. דער ענגלישער ווערב ask קען זײַן: בעטן, פֿרעגן. tell — זאָגן, דערציילן, הייסן. put קען האָבן אַזעלכע פֿאַרשיידענע באַטייטן ווי אַוועקלייגן, אַרײַנגיסן, אָנטאָן, אַרײַנזעצן, פֿאַרמשפּטן צום טויט, אד"גל.

אַקעגן דער געוואוינהייט צו האָבן פֿאַר די אַלע טואונגען איין ווערב מוז מען באַוואוסטזיניק אַנטקעגנשטעלן אַ נײַע פֿאַרשטענדעניש צו באַנוצן די פֿאַרשיידנאַרטיקסטע ווערבן, וואָס קומען פֿאַר אין יידיש. דאָס מוז זײַן אַ לאַנגזאַמע, עקשנותדיקע אַרבעט. זי דאַרף אויסן זײַן בײַצוקומען אַלע פֿאַלשע אַנאַלאָגיעס.

פֿאַרברייטערן די זאַצסכעמע

פֿאַרברייטערן די זאַצסכעמע איז אַן אַרבעט, וואָס מען מוז אָנווענדן וואו נאָר ס׳לאָזט זיך. די קינדער דאַרפֿן האָבן אַ העפֿט מיט די נייטיקע פֿאַרבײַט-טאַבעלעס. דאָרטן פֿאַרשרײַבן זיי די אַנאַ-לאָגישע זאַץ-רייען, למשל:

דאָס קינד גיט די פֿראַזע:

איך האָב — I have

דער לערער מיט דעם קלאַס ברייטערן אויס און שאַפֿן נײַע פֿראַזעס און זאַצן:

איך האָב	נאָך ניט	געלייענט
האָסט	שוין	געשריבן
ווער האָט		געגעסן
איר האָט		געקויפֿט
		געזען

ס׳איז פֿאַלש יענע סכעמאַטיזירונג, וואָס שטעלט פֿעסט בײַם איבערזעצן בלויז איין שפּראַך-אויפֿגאַבע. מען מוז שטעלן איין עיקר אויפֿגאַבע און גלײַכצײַטיק אַ פּאָר נעבן-אויפֿגאַבעס.

צווישן 10 זאַצן מעגן עטלעכע זײַן געוויינטלעכע, וואָס פֿאַרשאַפֿן ניט די קינדער קיין שום שוועריקייטן, זיי מוזן זיך דורכ-וואַרפֿן, אַנדערש וועלן די קינדער פֿאַרלירן דעם חשק (צוליב פּסיכאָלאָגישע טעמים זײַנען זיי וויכטיק). זאַצן, וואָס האָבן דאָס אויסזען פֿון פּראַקטישקייט, פֿון געזעלשאַפֿטלעכער נויטווענדיקייט, קענען זײַן די זאַצן אָן וועלכע ס׳לוינט זיך אָנצוהענגען די אַנאַלאָגישע רייען. די קינדער פֿאַלט ניט אײַן, אַז מען קען ריידן אַ שפּראַך און זיך באַגיין אָן זיי. אַזאַ פֿראַזע ווי I thank you אין ייִדיש „איך דאַנק אײַך" קען העלפֿן סומירן אַ סך ווערבן אויפֿן זעלבן שטייגער:

איך	גיב	אײַך
	דאַנק	
	בעט	
	פֿרעג	
	דאַרף	
	זוך	
	פֿאַרשטיי	

נאָך אַ שוועריקייט איז וואָס יעדע שפּראַך האָט איר אייגענע פֿאָרעם פֿון עליפּטישקייט, ד״ה, די טבֿע פֿון אויסלאָזן ווערטער, פֿון ניט־דערזאָגן, פֿון פֿאַרשטיין פֿון זיך אַליין. נאָר גענויע פֿאַרגלייַך; צווישן דעם לשון, וואָס די קינדער לערנען און דעם פֿרִיערדיקן, וואָס זיי קענען שוין, קענען אַרויסהייבן און קלאָר מאַכן די אונטערשיידן. דער אַנאַליז וועט די תּלמידים באַפֿרייַען פֿון דער מורא, אין וועלכע די „ניט־רעגלמעסיקייט", פּשוטער, די ניט־מיטשטימונג, וואַרפֿט זיי אַרייַן.

דאָס ערגסטע איז אַ מין שפּראַכפּאַניק אין וועלכע דער תּלמיד איז ביכולת אַרייַנצופֿאַלן, די מורא אַז ס'איז בכלל אַ תּהו־ובֿהו, וואָס מען קען אין דעם קיין סדר און קיין טאַלק ניט דערגיין.

אַ געוויסע באַרואיקונג און אויך באַפֿרידיקונג קומט נאָך דעם ווי מען זעט אייַן אַז ס'איז פֿאַראַן אַ סכעמע, אַ גאַנצקייט און געבונדנקייט אין די שפּראַך־פֿאַקטן. די זיכערקייט קומט פֿון אייַנזען, אַז שפּראַך איז אַ דערשייַנונג וואָס מיט אונדזער שׂכל קענען מיר זי אויפֿקלערן, משׂיג זייַן און באַהערשן.

ביי אַ סך שפּראַך־אַרבעטן, דער עיקר אויף סיסטעמאַטיזירונג*), טאָר דער לערער ניט פֿאַרגעסן, אַז זיי זייַנען אַרבעטן צו ברענגען אין אָרדענונג אַ פֿאַרמעג, וואָס איז שוין דאָ. אַרייַנברענגען דעם ווערטער־אוצר אין דער שפּראַך פֿון קינד איז בעסער ניט דורך אַזעלכע סכעמאַטישע, סיסטעמאַטיזירנדיקע אַרבעטן, נאָר דורך באַאַרבעטן אַ לייענשטיק, דורך שמועסן, באַטראַכטן און אַרומריידן בילדער. קורץ, דורך לעבעדיקע סיטואַציעס, וואו די ווערטער און אויסדרוקן פֿיגורירן ווי אַ טייל פֿון אַ מער ווירקנדיקן לעבנס־אויסשניט.

ווידער איז נייטיק צו געדענקען, אַז די אַלע ווערטער זייַנען שטאָף, זיי געהערן צו די „אינהאַלטן" פֿון שפּראַך־אוצר, ניט צו דער „פֿאָרעם". ס'הייסט, זיי געהערן מער צום סטאַטישן, ניט צום דינאַמישן טייל פֿון דער שפּראַך.

ווייניק פּעולה וועט זייַן כּל זמן מען וועט ניט אייַנזען דעם

*) גענויער וועגן דעם אין דער ייִדיש־פּראָגראַם.

אונטערשייד פֿון לערנען די סטאַטישע טיילן פֿון דער שפּראַך ביז לערנען די דינאַמישע טיילן.

סטאַטיש זײַנען די געניטונגען, וואָס פֿאַרמערן דעם ווערטער־אוצר, אָבער לערנען ניט אים צו באַנוצן, אַקטיוויזירן אים ניט. סוף כּל סוף זײַנען ווערטער, אויסדרוקן נאָר בוי־מאַטעריאַל, ציגל, שטיין. אויב עס פֿעלט דער פֿונקציאָנירנדיקער מעכאַניזם פֿון שפּראַך, בלײַבן זיי טויט.

דינאַמיש זײַנען די געניטונגען, וואָס לערנען אָנצווענדן דעם שפּראַכשטאָף אין אַלערליי שייכותן, קאָנטעקסטן.

די אַרבעטן פֿון קלײַבן דעם שטאָף זײַנען נייטיק און גוט, אָבער זיי פֿאַרמערן ס'רובֿ דעם פּאַסיוון ווערטער־אוצר; פֿונקציאָנירן קען דאָס אייגנס בלויז דעמאָלט ווען די תּלמידים וועלן קענען באַהערשן אויך די סטרוקטור פֿון דער שפּראַך, איר דינאַמיק, די טעכניק פֿון אויסדרוק.

די טבֿע פֿון אינהאַלטווערטער איז וואָס זיי זײַנען אַ ניט־באַוועגלעך אייגנס, ערשט די פֿאַרעמווערטער צווינגען עפּעס אומצודריקן, צונויפֿצובינדן, צו זאָגן.

סײַ ווען דער לערער פֿירט די שפּראַכאַרבעט מינדלעך, סײַ ווען אין צענטער שטייט דער לייענטעקסט, מוז ער אונטערשטרײַכן, אַרויסהייבן, באַטאָנען ניט נאָר דעם אימאָבילן שטאָף (די נײַע סובסטאַנטיוון און זייער באַטייט, די אַדיעקטיוון) נאָר ער מוז כּסדר ווײַזן ווי מיט זיי צו אָפּערירן*), די קאָנטעקסטן וואָס זיי שאַפֿן, די נײַע באַטייטן, וואָס באַקומען זיך. קינדער באַדאַרפֿן דאָס ניט נאָר משיג זײַן, נאָר בפֿירוש אָנווענדן, אַרבעטן מיט דעם, נוצן עס. זיי מוזן פֿאַרוואַנדלען די נײַ־געקראָגענע טעכניק אין אַ טייל פֿון זייער אייגענעם שפּראַך־ און קולטור־פֿאַרמעג.

דער לערער מוז באַלד געפֿינען געלעגנהייטן וואו די נײַ־געקראָגענע טעכנישע אויסגעפֿינסן און דערגרייכונגען קענען דינען אַ פּסיכישער פֿונקציע אויף אויסצודריקן זיך, אויפֿצודעקן עפּעס, אָדער אַ סאָציאַלער פֿונקציע כּדי זיך צו פֿאַרשטיין, צוזאַמענצורײדן זיך.

---

*) זעט געכּויערע אָנווײַזונגען אין דער שפּראַך־פּראָגראַם זז' 31, 86-88, 113, 118.

דער דידאַקטישער כּלל פֿון ספּעציפֿישער געניטונג

מען לערנט זיך שווימען דורך שווימען, ריידן דורך ריידן (אויך ריידן אַן גרײַזן דורך ריידן אַן גרײַזן). דער כּלל פֿאָדערט אויך, אַז לערנען זיך מינדלעך לשון זאָל מען אויף מינדלעכע געניטונגען. דער לייענטעקסט, די געדרוקטע געניטונגען, זײַנען נאָר אַ פֿיזישער אָנשפּאַר, ווי ס׳איז די יבשה בײַם שווימען, ווי דער ווײַטער ים־ברעג פֿאַר אַמאָליקע רײַזנדער. שריפֿטלעכע אַרבעטן האָבן די מעלה וואָס זיי פֿאַרפֿינקטלעכן די פּערצעפּציע פֿון דער שפּראַך, אָבער זיי זײַנען נאָר באַהילפֿיקע שפּראַכאַרבעטן בײַם לערנען ריידן. ריידן איז דער דירעקטסטער וועג צו דער קענטעניש פֿון אויסדריקן זיך, צום ריידן.

15. פּרײַער שמועס*)

נאָרמאַלער, פּרײַער שמועס, וואָס בײַם לערנען די מוטערשפּראַך הייבן מיר אָן מיט דעם, איז בײַם לערנען אַ נײַע שפּראַך די לעצטע מדרגה, און קען קומען ערשט ווען עס איז אין מיטן פֿון קורס.

בײַם סאַמע אָנהייב איז עס דער שוואַכסטער מעטאָד, וואָס מען קען זיך נאָר פֿאָרשטעלן; ער וועט בלויז טיפֿער אײַנקריצן די במילאדיקע גרײַזן, וואָס דער תּלמיד מאַכט און אים שטויסן צו נײַע שפּראַכיקע אומגעלומפּערטקייטן. ריידן מיט גרײַזן פֿירט צום ריידן מיט גרײַזן, אפֿשר צו אַ מער פֿליסיקן אופֿן ריידן, אָבער נישט צו קיין מער קאָרעקטן. סוף כּל סוף איז בײַם לימוד פֿון שפּראַך ווי בכלל אין לעבן גילטיק דער כּלל „מען שנײַדט, וואָס מען זייט“.

עס קומט אָבער אַ צײַט, ווען ס׳איז בפֿירוש נייטיק דעם תּלמיד צו לאָזן שווימען אַ ביסל אין טיפֿערע וואַסערן. דאָס איז די צײַט ווען דער לערער דאַרף:

א] דערמוטיקן דעם תּלמיד צו ריידן.

ב] אים געבן אַ געלעגנהייט צו הערן דאָס לשון פֿליסיק.

ג] אמת, דער לערער וועט דאַרפֿן אַרויסהעלפֿן דעם תּלמיד,

*) געניטע אָנווײַזונגען לויט קלאַסן זעט אין דער ייִדיש־פּראָגראַם.

װען נייטיק, מיט אַ פּאַסיק װאָרט, אָדער אַן אויסדרוק, אָבער דאָס מאַכט שוין ניט אויס.

ד) דער לערער װעט אַפילו איצט דאַרפֿן פֿאַרבעסערן פֿון צײַט צו צײַט די גרײַזן.

די פּראָבלעם פֿון לערער איז איצט צו דערמוטיקן קינדער צו ריידן. אַנדערע תּלמידים זײַנען במילא באַרעדעוודיק, אַנדערע זײַנען שװער אויפֿן צונג. מוז דער לערער אַרײַנציִען די קינדער אין אַ שמועס. אַן אינטערעסאַנטע טעמע, אַן אינטערעסאַנטער אופֿן פֿון שטעלן פֿראַגעס העלפֿט.

אַ שמועס איז ניט קיין מאָנאָלאָג. דער תּלמיד דאַרף זיך אויסלערנען ניט נאָר צו ריידן און זיך אויסצודריקן, נאָר אויך זיך צוצוהערן און ריכטיק אויפֿצונעמען די געדאַנקען פֿון אַנדערע מענטשן. אויך הערן איז אַ מיטל פֿון לערנען זיך. אַקטיװער הערן קען אויף דער מדרגה אויך פֿירן צו שפּראַך-באַרײַכערונג.

דער לערער מוז כּסדר נאָכפֿאָלגן דעם געדאַנקען-גאַנג פֿון די תּלמידים און זײַן גרייט אַרויסצוהעלפֿן זיי מיט אַ װאָרט, אַן אויסדרוק, כּדי דער שמועס און דאָס געבונדענע ריידן זאָל ניט איבערגעריסן װערן.

שטערן דעם לערנער, אים אַלע װײַלע פֿאַרבעסערן איז ניט גוט, די שטימונג מוז זײַן אַ געמיטלעכע, ניט קיין שטראָפֿנדיקע.

בדרך כּלל דאַרף מען דעם תּלמיד ניט פֿאַרבעסערן אין מיטן פֿון אַ זאַץ. אין געוויסע פֿאַלן דאַרף מען אָפּוואַרטן ביז דער תּלמיד האָט פֿאַרענדיקט אויסדריקן זײַן געדאַנק. געוויסע אויסבעסערונגען מוז מען לאָזן ביז צום סוף פֿון דער טעמע. (טעמע באַטײַט ניט שמועס, די טעמעס קענען זײַן קורצע און זיך בײַטן יעדע צוויי-דרײַ מינוט. אמת, זיי קענען זיך קייטלען אויף דער איין שמועס-שעה.) אויב דער לערער קען זיך ניט פֿאַרלאָזן אויף זײַן זכּרון זאָל ער פֿאַרצייכענען די גרײַזן מיט די קאָנטעקסטן.

אין יענע פֿאַלן וואו מען מוז פֿאַרבעסערן בעתן ריידן, איז דער בעסטער פלאַן דער לערער זאָל איבערזאָגן דעם תּלמידס זאַץ קאָרעקט און ניט איבער-

ריִסן דעם גאַנג פֿון שמועס. דער לערער פֿון שפּראַך מוז אַלע מאָל האַלטן אַן אויג אויף ביידע אַספּעקטן פֿון שמועס: אויפֿן אינהאַלט פֿון שמועס, אָבער אויך אויפֿן לשון, וואָס די תּלמידים באַנוצן. וועט ער אַריִנגעטאָן ווערן נאָר אין איינעם פֿון די צוויי, וועט אָדער דער שמועס פֿאַרלירן זײַן אינטערעס, אָדער די גענייטונג וועט ניט דערגרייכן איר ציל. די קאָנסטרוקציע פֿון שפּראַך, די פֿאָרמען פֿון אויסדרוק, פֿון וואָרט־אוצר, סינטאַקס און גראַמאַטיק מוזן אַלע מאָל זײַן וואַך אין באַוואוסטזײַן פֿון לערער. נאָר אַ פֿרײַנד־לעכע, באַהילפֿיקע באַנעמונג וועט אים מאַכן פֿאַר אַ בעל־פּעולה; צו פֿיל קריטיק, סאַרקאַזם און מוסר וועט בלויז פֿון די תּלמידים מאַכן שוויַיגערס אָדער שטאַמלערס.

פֿאַר דעם לעצטן יאָר איז באַזונדערס וויכטיק צו באַטאָנען עטלעכע עיקרים אין שײַכות מיטן יִדיש־לימוד: *)

א) דער מעטאָד דאַרף ניט זײַן איינאַרטיק. פֿאַר יעדן איינ־ציקן פּונקט פֿון פּראָגראַם מוז מען צוקלײַבן פֿאַרשיידענע טיפּן אַר־בעטן און גענייטונגען. פֿאַר יִנגערע קינדער האָט זיך ניט געפֿאָדערט אַזאַ פֿאַרשיידנאַרטיקייט, פֿאַר עלטערע איז עס אַ מוז־זאַך.

ב) מען דאַרף אַרײַנטראָגן אַפּפֿרישנדיקע מונטערקייט דורך פּאַסיקער אָנגעווענדקייט פֿון שפּאַס.

ג) ס׳איז נוציק צו פֿאַרפֿירן, זיך רעכענענדיק מיט די שילערס כּוחות „סטיליסטישע דיסקוסיעס"; ווי איז בעסער צו זאָגן — אַזוי צי אַזוי? אַ מאָל אויך פֿרעגן — „פֿאַר וואָס?" צוגעוואוינען די תּלמידים אַליין איבערצולייענען זייערע שריפֿטלעכע אַרבעטן און זען צי עס געפֿעלט זיי, פֿאַרריכטן וואָס עס געפֿעלט ניט.

ד) דעם לערערס רייד דאַרף העלפֿן אויסזוכן דעם אמת, אָבער ער דאַרף ניט זײַן קיין אונטערזאָגישער, ברענגען דעם שילער „מיט גוואַלד" צום אמת.

ה) מען דאַרף אויסנוצן דאָס „שפּראַכלעבן" פֿון די שילער, אויפֿכאַפּן זייער שפּראַכלעכן אינטערעס.

ו) דער לערער דאַרף זיך באַזירן אויף אַקטועלן דידאַקטישן

---

*) אויף די וויטערדיקע זיבן פּונקטן ווייזט אָן א. זאַרעצקי אין זײַן מעטאָדיק פֿון יידיש.

מאַטעריאַל. עס איז גוט ווען דער לערער קלײַבט צו פֿון צײַט צו צײַט, פֿאַר זײַנע אילוסטראַציעס פֿון לימוד מאַטעריאַלן פֿון די צײַטונגען פֿון די לעצטע פּאָר טעג.

ז. זאָל דער לערער ניט פֿאַרגעסן לייגן אַכט אויף זיך אַליין, אויף זײַן אייגענער שפּראַך. קינדער ווערן מער קריטיש און אַפּגע-היט. דעם לערערס שפּראַך דאַרף זײַן אַ מוסטער. זאָל דער לערער זיך אַליין קאָנטראָלירן, צי באַנוצט ער ניט אַן „אָנהייב אָן אַ סוף". (אַ ניט-פֿאַרענדיקטע קאָמפּליצירטע פֿראַזע). צי חזרט ער ניט אי-בער צו פֿיל מאָל „הייסט עס", „אַזוי צו זאָגן", „למשל", „אַזוי", צי באַנוצט ער ניט פּראָווינציאָנאַליזמען אד"גל.

העכערע גענײַטונגען

אין די קלאַסן ד און ה זײַנען שוין מעגלעך אַזעלכע שריפֿט-לעכע אַרבעטן:

1. צוטראַכטן אַ דערציילונג לויט אַ בילד, לויט אַ סעריע בילדער.
2. לויט אַ בילד צוטראַכטן וואָס עס איז געווען פֿ ר ִי ע ר (פֿאַרן מאָמענט, וואָס איז אויסגעמאָלט) אָדער וואָס ס'איז פֿאָרגע-קומען נאָך דעם.
3. צוטראַכטן אַ סוף צו אַ ניט-פֿאַרענדיקטער דערציילונג.
4. ענדערן דעם סוף פֿון אַ דערציילונג.
5. צוטראַכטן אַ דערציילונג לויט געגעבענע ווערטער.
6. צוטראַכטן אַ דערציילונג מיט אַ געגעבענעם ערשטן זאַץ.
7. בריוו.

קאָלעקטיווע רייד-קולטור

די תּלמידים דאַרפֿן זיך אויסלערנען אויסדריקן זייערע גע-דאַנקען, און אויך אויפֿנעמען יענעמס רייד, אָבער דאָס איז נאָך ווייניק. זיי דאַרפֿן זיך אויך אויסלערנען צו באַטייליקן זיך אין אַ שמועס, אין קאָלעקטיווער באַהאַנדלונג פֿון אַ טעמע, אין אַ פֿאַר-זאַמלונג.

די תּלמידים דאַרפֿן זיך אויסלערנען קאָלעקטיוו צו באַהאַנדלען אַ פֿראַגע, אַן אויסגעפּילטע אַרבעט, אַ געלייענטע זאַך, אַ פֿאַרשטייענ־דיקע אַרבעט, דערבײַ דאַרפֿן זיך די קינדער לערנען אָפּצושאַצן די חבֿרימס אַרויסטרעטונגען לויטן אינהאַלט (צי רעדט ער צו דער זאַך, צי ער איז גערעכט, צי מאָטיווירט ער ריכטיק) און אויך לויטן בוי (צי באַנוצט ער די פּאַסיקע ווערטער, ריכ־טיקע קאָנסטרוקציע, צי רעדט ער גענוג קורץ, ווי קען מען עס זאָגן בעסער), לויט דער אויסערלעכער זײַט פֿון אַרויסברענגען (צי רעדט ער ניט גיך, צו פּאַמעלעך, צו שטיל אאַז״וו).

17. וואָס הייסט פּראָגראַם פֿאַרן שפּראַך־לימוד

פּראָגראַם פֿאַרן שפּראַך־לימוד איז ניט דאָס אייגענע ווי פֿאַר אַן אַנדער לימוד. נאָר דעמאָלט ווען דער שטייגער לערנען האָט זיך אין גאַנצן געבויט אויף גראַמאַטיק האָט מען געקענט אָנצייכענען וועלכע פּונקטן פֿון גראַמאַטיק אויפֿצונעמען איין יאָר, וועלכע אַן אַנדער יאָר. אויך איז עס מעגלעך געווען בײַם לימוד פֿון מוטער־שפּראַך ווען שפּראַך־באַרײַכערונג איז געווען דער ציל, וואָס מען האָט זיך געשטעלט; מען האָט וואויל געקענט אויסרעכענען דעם שלל טע־מעס איבער וועלכע ס'איז כּדאַי צו שמועסן און אַרום וועלכע שמועסן צו פֿאַרבינדן, דאָס אויסלערנען נײַע אויסדרוקן, פֿראַזעס.

בײַ אַ פּראָגראַם פֿון אַ נײַער שפּראַך קען מען בלויז אָנווײַזן וואָסערע סאָרטן געניטונגען זײַנען מעגלעך, וועלכער שטייגער לער־נען איז מער פּאַסיק דאָס ערשטע יאָר, דאָס צווייטע, וועלכע קאָמבי־נאַציעס פֿון געניטונגען קען מען וואַריִאירן פֿאַר יעדן יאָר, וועלכע נײַע סאָרטן אַרבעטן קענען צוגעגעבן ווערן. ווײַטער איז דער לערער מער ווי אַלע דער יעניקער, וואָס איז ראוי צו באַשטימען די ספּע־ציפֿישע מיטלען פֿאַר די ספּעציפֿישע שוועריקייטן. די פּראָגראַם דאַרף אים נאָר געבן דעם אויסוואַל פֿון אַרבעטן און פֿאָרמולירן פּרינציפּן פֿון דורכפֿירן די אַרבעט. דאָס לערנבוך איז די פּראָגראַם און דאָס לערנבוך מוז האָבן אַ גענוי־אויסגעאַר־בעטע סיסטעם פֿון שפּראַך־אַנטוויקלונג.

17. דער עיקר פֿון אַלע עיקרים

דער גאַנג פֿון דעם לערער, וואָס לערנט מוטער־שפּראַך אין אַ נאָרמאַלער אַטמאָספֿערע, אויף היימישער ערד, איז אין תּוך אַן אַנדערער, ווי פֿון יענעם לערער, וואָס מוז איינפֿלאַנצן אַ נײַ לשון. די מעטאָדן טאָר מען ניט פֿאַרבײַטן. אַפֿילו ווען דאָס נײַע לשון איז די אייגענע פֿאָלקס־שפּראַך, מאַמע־לשון, ייִדיש, פֿון וועלכער דאָס קינד איז נאָר פֿאַרפֿרעמדט געוואָרן, מוז עס דער לערער געדענקען. ווען עס איז וועט דאָס „פֿרעמדע" לשון מער ניט זײַן פֿרעמד — ס'וועט ווערן אייגן, עס קען ווערן אייגן!

דער תּנאַי איז אַזאַ: נאָר דעמאָלט קען עס ווערן אייגן, ווען די נײַע ווערטער וועלן זײַן מער ווי ווערטער, ווען זיי וועלן באמת באַטײַטן אַ קער, אַ נײַע ווענדונג אין דעם לעבן, אין דעם פֿאַרשטיין פֿונעם יונגן מענטשן, אין די תּכליתן וואָס ער שטעלט זיך אין לעבן.

ייִדיש קען זײַן געזיכערט נאָר דעמאָלט, ווען עס וועט ווערן דער טרעגער פֿון אַ נײַער פֿונקציע, פֿון נײַע פֿאַקטן, רעגונגען, געפֿילן און איבערלעבונגען. די נײַע טעכניק וועט זיך אויפֿהיטן נאָר דעמאָלט ווען זי וועט ווערן דער אויסדרוק פֿון אַ נײַער וואָר, און דערווערבן אַ נײַע פּסיכישע פֿונקציע.

מיט ייִדיש מוז קומען אַ נײַער בונד מיטן ייִדישן לעבן, ייִדישע האָפֿענונגען, ליבע צום פֿאָלק!

די דידאַקטישע פּראָבלעמען הייבן זיך דאָ אייגנטלעך אָן. אויף וועלכן אופֿן? מיט וועלכע מיטלען? וואָסער נוסח?

סוף־כּל־סוף וועט נאָר אַ סך ווײַטערדיקע דערפֿאַרונג קענען באַשטימען די פּרטים פֿון מעטאָד. ערשט פֿון דער דערפֿאַרונג וועט אַרויסוואַקסן אַן אייגנטימלעכער מעטאָד צוגעפּאַסט צו דעם ייִדישן תּלמיד אין דער גאָר באַזונדערער פּאָזיציע פֿון ייִדיש, ווי פֿון אַ באַקאַנט־אומבאַקאַנט לשון, אַ געהערטער און דאָך ניט־דערהערטער שפּראַך. געהערט, ווײַל ס'לעבט אין דעם אַרום, אַפֿילו אין

שטוב, ווײַל ס'איז אַ לעבעדיקע שפּראַך; און נ י ט - ד ע ר ה ע ר ט, ווײַל דער כאַראַקטער פון דער סבֿיבֿה, די פּרעסטיזש-כּוחות פון דעם אַרום, דער גאַנג פון דער אַמעריקאַנער ווירקלעכקייט, פאַר־לייקנט און מאַכט דאָס קינד בלינד צו אַ סך שעפערישע, נייטיקע פאַקטאָרן פון דעם אייגענעם פאָלקס-לעבן. זיי אַלע דערלאָזן אים ניט צו ד ע ר ה ע ר ן דאָס וואָס ס'איז נאָך אַ כּוח, אַ ווירקנדיקער כּוח אין זײַן אַרום, אַ כּוח, וואָס ער פילט אָבער ניט.

די ערשטע אמתע ע נ ד ע ר ו נ ג וועט פאָרקומען, ווען דאָס קינד וועט זיך אָנהייבן צוהערן צו ייִדישע רייד און געפינען אין זיי אַ באַטײַט.

סוף-כּל-סוף לעבנדיק צווישן ייִדן, הערנדיק ווערטער, אויס־דרוקן, ייִדיש געלעכטער, ייִדישע רייד, מוז זיי דאָך דאָס קינד אײַנזאַפּן. אָבער ווען איז דאָס געווערט געוואָרן? ווען ער ווערט לכתחילה ניט צ ו ג ע ו ו א ו י נ ט, אַז דאָס איז יענע וועלט, וואָס איז אים ניט שײַך, ווי דער רויש פון גאַסן און דער טומל פון פאַרקער, וואָס מיר הערן שוין ניט.

מאַכן ייִדישע רייד פאַר אַ טייל פון יענער אינעווייניקסטער באַדײַטונגספולער וועלט, וואָס ו ו ע ר ט ד ע ר ה ע ר ט און ניט פון דעם ווירוואַר, וואָס איז פאַרזונקען, פאַרשלאָסן פאַר אונדזער אויער, אויג, געפיל, איז די גרונטיקסטע אויפגאַבע פון אַ נײַעם ייִדיש-מעטאָד.

אויסלערנען זיך ייִדיש קען ניט זײַן נ אָ ר אַ מעכאַנישע דער־גרייכונג, נ אָ ר אַ טעכניק, ווי גוט זי זאָל ניט זײַן! טעכניק איז נאָר אַ כּוח, ווען ס'דינט עפּעס אַ יש! אין שול מוז טעכניק, אויב ס'איז נייטיק יאָרן זי צו באַהערשן, באַגלייט ווערן מיט קולטור-אינטערעסן, אינטעלעקטועלע תּכליתן, עמאָציאָנעל-באַפאַרבטע איבערלעבונגען, וואָס קענען באַווירקן דעם תּלמיד.

פאָלק און נאַענטקייט צום ייִדישן פאָלק איז דער גרעסטער תּכלית, וואָס מיר קענען געבן אונדזערע קינדער.

בײַלאַגע

גרינגע און שווערע ווערטער

1. דער גאַנג אין דער שפּראַך-מעטאָדאָלאָגיע ביז איצט איז געווען צו אידענטיפֿיצירן ווערטפֿולקייט מיט אָפֿטקייט; די אָפֿטסטע ווערטער, וואָס מען באַקומט נאָך אַ ציילונג פֿון אַ פֿאַרשיידנאַרטיקן מאַטעריאַל, האָט מען געהאַלטן פֿאַר די ניוטיקסטע.

אַז דער דרך איז שײַך נאָר בײַם אויסאַרבעטן אַ לייען-וואָקאַבולאַר האָט מען זיך לאַנג ניט געכאַפּט; בײַם לייענען איז די ציילונג אַ דורכויס אָביעקטיווע מאָס. די און יענע ווערטער האָט מען געפֿונען ווי די אָפֿטסטע צוויי-דרײַ טויזנט ווערטער מוז יעדער בר דעת זיי באַהערשן. אָבער איז דען דער לייען-וואָקאַבולאַר דער זעלביקער ווי דער רעד-וואָקאַבולאַר? איז דערקענען דאָס וואָרט „פֿלעגן,“ „ווערן,“ „וועלן“ דאָס אײגענע ווי קענען באַנוצן זיי אין דער לעבעדיקער שפּראַך?

לערנען פֿאָרעם-ווערטער איז ניט אַן ערך שווערער, אַפֿילו ווען זיי זײַנען פֿון די אָפֿטסטע ווערטער אין דער שפּראַך.

2. מען מוז אויך קלאָר אונטערשיידן די מדרגה פֿון אַבסטראַקטקייט, די מאָס גענעראַליזאַציע וואָס אַ וואָרט פֿאַרמאָגט.

שטול, טיש, בענקל זײַנען אין תּוך פּשוטער ווי מעבל אָדער כּלי בית.
מאַנטל, קלייד, הויזן זײַנען גרינגער ווי בגד.
שיסל, טעלער, גלאָז זײַנען אײנפֿאַכער ווי כּלים, געשיר.
דאַנט, פֿוס, נאָז, אויגן אַ סך באַקאַנטער ווי אבר, אברים.
בלײַער, פֿעדער, מעקער, גאָר, גאָר גרינגער ווי שרײַב-געצײַג.

3. עס איז לסוף ווײַכטיק אָנצואווײַזן אַז די שווערקייט פֿון אַ וואָרט איז אויך אָפּהענגיק פֿון דעם צי דאָס וואָרט געפֿינט זיך אין זײַן אײגנטלעכן וואָרט-קלאַס אָדער ער איז אַריבער אין אַ צווייטן.

לאָמיר אָנהייבן פֿון פֿאַרגלײַכן „גיין“ און „גייער,“ „נעמען“ און „נעבער,“ „רײַך“ און „רײַכקייט,“ „שיין“ און „שיינקייט,“ „לויפֿן“ און „לויפֿעניש,“ „כאַפּן“ און „כאַפּעניש,“ צי איז ניט דאָס צווייטע וואָרט — גייער, נעמער, רײַכקייט, שיינקייט, לויפֿעניש און כאַפּעניש, אַלע מאָל שווערער ווי דאָס ערשטע? עס קען קיין שום ספֿק אין דעם ניט זײַן, אַז יאָ. זיי זײַנען אַוודאי שווערער! אָבער וואָס איז אײגנטלעך דאָס צווייטע וואָרט? דאָס איז אַ וואָרט, וואָס איז געפֿורעמט געוואָרן פֿון אַ פֿריערדיקן וואָרט און איז בעת מעשה אַריבער פֿון זײַן אײגנטלעכן וואָרט-קלאַס אין אַ צווייטן.

פֿון „גיין“ אַ ווערב איז געוואָרן „גייער“ אַ סובסטאַנטיוו; פֿון „יאָגן“ אַ ווערב איז געוואָרן „יאָגעניש“ אַ סובסטאַנטיוו; פֿון „בלאַט“ אַ סובסטאַנטיוו איז געוואָרן „בלעטערן“ אַ ווערב; פֿון „רײַך“ אַן אַדיעקטיוו איז געוואָרן „רײַכקייט“ אַ סובסטאַנטיוו. די דערשײַנונג איז אַ דורכויס שפּראַך-בויענדיקע און דורכויס פּראָגרעסיווע. אַזוי ווערט אַ לשון באַרײַכערט. נײַע ווערטער קליגלט מען ניט אויס, נאָר מען גיט אַלטע ווערטער אַ נײַע געשטאַלט.

עס איז גוט, וואָס עס קומען צו נײַע ווערטער. אָבער דאָס רײַכערע לשון איז גורם שווערקייט פֿאַר דעם קנאַפּן פֿאַרשטייער, פֿאַר דעם ניט-ראַפֿינירטן געניסער פֿון אונדזער לשון און קולטור, פֿאַר דעם אָנהייבער.

ביבליאָגראַפֿיע

אַלגעמיינע שפּראַך־פֿאָרשונג, סעמאַנטיק און פּסיכאָלאָגיע פֿון שפּראַך

ARSENIAN, SETH: *Bilingualism and Mental Development,* Teachers' College, Columbia University, New York, 1937.

BALLY, GUSTAV: *Psychologicshe Phänomene im Bedeutungswandel* (Sprache und Dichtung, Heft 30), Bern, 1924.

BLOCH, BERNARD AND TRAGER, G. L.: *Outline of Linguistic Analysis,* Linguistic Society of America, 1942.

BLOOMFIELD, LEONARD: *Language,* New York, 1933.

BOAS, FRANZ: *Handbook of American Indian Languages,* Parts 1–3, 1911–1938.
(פֿון אַלגעמײנעם אינטערעס איז דער לענגערער אַרײַנפֿיר צום ערשטן באַנד.)

BONFANTE, G.: *Semantics, Language,* In Encyclopedia of Psychology, pp. 838–870, Philosophical Library, New York, 1946.

BREAL, MICHEL J. A.: *Semantics,* London, 1900. (פֿאַרעלטערט)

BUEHLER, K.: *Sprachtheorie, Die Darstellungfunktion der Sprache,* Jena, 1934.

CARNAP, RUDOLPH: *Introduction to Semantics.*

CASSIRER, ERNST: *Language and Myth,* New York, 1946.
— *Philosophie der Symbolischen Formen,* I, Die Sprache, München und Berlin, 1934.
— *An Essay on Man* (An Introduction to a Philosophy of Human Culture), Yale University Press, 1944. (Language, pp. 109–136).

CROCE, BENEDETTO: *Aesthetics as Science of Expression and General Linguistic,* London, 1922.

FLAGSTAD, C. B.: *Psychologie der Sprachpädagogik,* Leipzig, 1913.

HAYAKOWA S. I.: *Language in Action,* Harcourt, Brace, New York, 1942.
— *Language in Thought and Action,* Harcourt, Brace, New York, 1949.

HOFMAN, MOSES N. H.: *The Measurement of Bilingual Background,* Teachers College, Columbia University, New York, 1934.

JESPERSEN, OTTO: *Growth and Structure of the English Language, Leipzig,* 1905.
— ***A Modern English Grammer on Historical Principles,*** 1909–1949, 7 vol.

JESPERSEN, OTTO: *Language*, New York, 1921.
Mankind, Nation and Individual from a Linguistic Point of View, Oslo, 1925.
— *Linguistica*, Copenhagen, 1933.
— *The Philosophy of Grammar*, London, 1935.
— *Analytic Syntax*, London, 1937.

KANTOR, J. R.: *An Objective Psychology of Grammar*

LANGER, S. K.,: *Philosophy in a New Key*, Cambridge, 1942.
— *On Cassirers Theory of Language and Myth*, (In the Philosophy of Ernst Cassirer, P. A. Schilp Editor), The Library of Living Philosophers, Evanston, 1949.

MCCARTHY: *Language Development in Children*, (In Manual of Child Psychology, Edited by L. Carmichael, John Wiley, New York, pp. 476—581),

MALINOWSKY, BRONISLAW: *The Problem of Meaning in Primitive Languages*, (Supplement I in "The Meaning of Meaning" by C. K. Ogden and I. A. Richards), 1943.

MARKEY, JOHN F.: *The Symbolic Process and its Integration in Children*, New York, 1928.

MARTY, ANTON, MAURUS: *Ueber Wert und Methode Einer Beschreibender Bedeutungslehre*, 1926.
— *Psyche und Sprachstruktur*, Bern, 1940.

NYROP, K.: *Das Leben der Wörter*, Leipzig, 1923.

OGDEN, CHARLES K. AND RICHARDS, I. A.: *The Meaning of Meaning*, London, 1943.

PIAGET, JEAN: *The Language and Thought of the Child*, New York, 1926.
— *Judgment and Reasoning in the Child*, New York, 1928.

SAPIR, E.: *Language*, New York, 1921.
— "Language" and "Communication" in Encyclopedia of Social Sciences, New York, 1921.
— *Selected Writings in Language, Culture and Personality*, Berkeley, 1949.

SCHLAUCH, MARGARET: *The Gift of Tongues*, New York, 1942.

SPIER, L., HALLOWELL, A. I. AND NEWMAN, S. S. Editors: *Language, Culture and Personality* (Essays in Memory of Edward Sapir), Menasha, Wis., 1941.

SPITZER, LEO: *Stilstudien*, Munich, 1928.
— *Essays in Historical Semantics*, 1948.

STERN, GUSTAF: *Meaning and Change of Meaning with Special Reference to the English Language* (Göterborgs Högskola Arsskrift), Göterborg, 1932, Bd 38.

THORNDIKE, 5. L.: *Man and His Works,* (The Psychology of Language, pp. 60—83). Howard University Press, 1943.

URBAN, W. M.: *Language and Reality,* London, 1939.

— *Casserers' Philosophy of Language, (In The Philosophy of Ernst Casserer,* P. A. Schilp, Editor), The Library of Living Philosophers, pp. 403—441, Evanston, 1949.

VENDRYER, JOSEPH: *Language,* New York, 1925.

VOSSLER, KARL: *Sprachgemeinschaft und Interessengemeinschaft,* München, 1924.

— *Geist und Kultur in der Sprache,* Heidelberg, 1925.

WEST, M.: *Bilingualism,* Bureau of Education, Calcutta, India, 1926.

WILLIAMS, J. J.: *Mother Tongue and Other Tongue,* Bangor, 1915.

ZIPF, G. K.: *Selected Studies of the Principle of Relative Frequency in Language,* Cambridge, 1932.

— *The Psyco-Biology of Language,* New York, 1935.

מעטאָדיק פון שפּראַך-לימוד

ARONSTEIN, PHILIP: *Methodik des Neusprachlichen Unterrichts,* Leipzig und Berlin, 1926.

(פאַר ביבליאָגראַפיע צו דער מעטאָדישער ליטעראַטור אין דייטש)

COLE, ROBERT D. AND THORP, JAMES B.: *Modern Foreign Languages and Their Teaching,* Appleton-Century, New York, 1937.

COLEMAN, ALGERNON AND JACQUES AGNES: *An Analytical Bibliography of Modern Language Teaching,* Vol. I, 1927—1932. University of Chicago Press, 1933.

COLEMAN, ALGERNON AND KING, CLARA BRESLAW: *An Analytical Bibliography of Modern Language Teaching,* Vol. II, 1932—1937.

— *English Teaching in the Southwest,* American Council on Education, Washington, D. C., 1940.

EATON, HELEN S.: *Semantic Frequency List for English, French, German and Spanish,* University of Chicago Press, 1940.

HAGBOLDT, PETER: *Language Learning,* University of Chicago Press, 1935.

FIFE, R. H.: *A Summary of Reports on the Modern Foreign Languages,* Macmillan, New York, 1931.

HANDSHIN, CHARLES H.: *Modern Language Teaching,* World Book Co., New York, 1940.

HUSE, H. R.: *The Psychology of Foreign Language Study,* University of North Carolina Press, 1931.

HUSE, H. R.: *Reading and Speaking Foreign Languages,* University of North Carolina Press, 1945.

JESPERSEN, OTTO: *How to Teach a Foreign Language,* London, 1904.

KAULFERS, W. V.: *Modern Languages for Modern Schools,* McGraw-Hill, New York, 1942.

MARCEL, C.: *The Study of Languages,* New York, 1869.

MATTHEW, R. J.: *Language and Area Studies in the Armed Services,* Washington, 1947.

OGDEN, C. K.: *The System of Basic English,* New York, 1934.

OLIVER, THOMAS EDWARD: *The Modern Language Teachers' Handbook,* Heath and Co., Boston, 1935.

PALMER HAROLD E.: *The Scientific Study and Teaching of Languages,* London, 1917.

— *The Principles of Language Study,* Yonkers, 1921.

— *The Oral Method of Teaching Languages,* Yonkers, 1922.

— *Classroom Procedures and Devices,* The Institute for Research in English Teaching, Tokyo, 1927.

— *Thousand-Word English,* London, 1937.

— *Coloquial English* (100 Substitution Tables,) Heffer, Cambridge, 1938.

POPP, WALTER: *Die Methode des Fremdsprachlichen Unterrichts,* Leipzig und Berlin, 1932.

RICHARDS, I. A., AND GIBSON, CHRISTIAN: *Learning Basic English,* Norton, New York, 1945.

SWEET, HENRY: *The Practical Study of Languages,* New York, 1906.

WEST, MICHAEL: *Learning to Read a Foreign Language,* Longmans, Green, 1926.

— *Language in Education,* Longmans, Green, 1932.

— *On Learning to Speak a Foreign Language,* Longmans, Green, 1936.

לייענען און לייען-מעטאָדן

BETTS, E. A.: *The Prevention and Correction of Reading Difficuties,* New York, 1936.

BOYD, WILLIAM: *From Locke to Montessori; A Critical Account of the Montessori Point of View,* New York, 1914.

BROOKS, F. W.: *The Applied Psychology of Reading*, New York. 1926.

BROWN, ROLLO W.: *How the French Boy Learns to Write*, Cambridge, 1915.

BUSWELL, G. T.: *How Adults Read*, Chicago, 1937.

— *An Experimental Study of the Eye-Voice Span in Reading*, Chicago, 1920.

— *Fundamental Reading Habits*, Chicago, 1922.

COLE, LUELLA: *The Improvement of Reading*, New York, 1938.

DOLCH, E. W.: *A Manual for Remedial Reading*, Champaign, 1945.

DUNN, F. W.: *Interest Factors in Primary Reading Material*, New York, 1921.

FLESH, R. F.: *Marks of a Readable Style*, New York, 1943.

FERNALD, GRACE M.: *Remedial Techniques in Basic School Subjects*, McGraw-Hill, New York, 1943.

GATES, A. I.: *The Psychology of Reading and Spelling, with Special Refenence to Disability*, New York, 1922.

— *New Methods in Primary Reading*, Teachers College, Columbia University Press, New York, 1928.

— *Interest and Ability in Reading*, New York, 1930.

— *The Improvement of Reading*, New York, 3rd Edition, 1947.

GRAY, WILLIAM S., Comp. and Editor: *Conference on Reading*, Basic Instruction in Reading in Elementary and High Schools, University of Chicago, 1948.

— *Conference on Reading, The Appraisal of Current Practices in Reading*, University of Chicago, 1945.

HAMAIDE, AMELIE: *The Decroly Class*, New York, 1924.

MEEK, L. H.: *A Study of Learning and Retention in Young Children*, New York, 1925.

MONROE, MARION AND BACKUS, B.: *Remedial Reading* (A Monograph in Character Education), Houghton Mifflin, New York, 1937.

MONTESSORI, MARIA: *The Montessori Method*, New York, 1912.

— *The Advanced Montessori Method*, New York, 1917. 2 vol.

UHL, W. L.: *Materials of Reading*, New York, 1924.

WITTY, PAUL AND KOPFL DAVID: *Reading and the Educative Process*, Ginn and Co., New York, 1939.

טעאָריע פון ליטעראַטור און עסטעטיק

BUEHLER, CHARLOTTE: *Der Erlebnisbegriff in der Modernen Kunstwissenschaft* (In: Vom Geiste Neuerer Literaturforschung), 1924.

— *Das Märchen und die Phantasie des Kindes,* Leipzig, 1918.

DEWEY, JOHN: *Art as Experience,* Minton, Balch and Co., 1934.

DILTHEY, WILHELM: *Das Erlebnis und die Dichtung,* Leipzig, 1905.

RICHARD, I. A.: *Coleridge on Imagination,* London, 1934.

— *Practical Criticism,* Harcourt, Brace and Co., 1929.

— *Principles of Literary Criticism,* Harcourt, Brace and Co., 1930.

ROSENBLATT, LOUISE M.: *Literature as Exploration,* D. Appleton Century Co., New York, 1938.

SANTAYANA, GEORGE: *Reason in Art, The Life of Reason,* Vol. IV, Charles Scribner's Sons, New York, 1924.

דערציאונג און אַלגעמיינע פּראָבלעמען

BERNARD, JOSEPH: *Nationality, Its Nature and Problems,* Yale University Press, 1929.

BECKER, CARL: *The Heavenly City of the Eighteenth-Century Philosophers,* Yale University Press, 1932.

BUBER, MARTIN: *Between Man and Man* (Education, pp. 83—117).

BUEHLER, CHARLOTTE: *Das Seelenleben des Jugendlichen,* Jena, 1929.

BROWN, F. J. AND ROUCEK J. S.: *One America, The History, Contributions, and Present Problems of Our Racial and National Minorities,* Prentice-Hall, New York, 1945.

BRIGGS, T. H.: *The Emotionalized Attitudes,* Teachers College, Columbia University, 1940.

BERKSON , I. B.: *Preface to an Educational Philosophy,* Columbia University Press, 1940.

— *Theories of Americanization,* Teachers College, Columbia University Press,

BENEDICT, RUTH: *Patterns of Culture,* Houghton Mifflin, New York, 1934.

CARMICHAEL, LEONARD, Editor: *Manual of Child Psychology,* John Wiley, New York, 1946.

FROMM, ERICH: *Escape from Freedom,* Farrar and Rinehart, New York, 1941.

DEWEY, JOHN: *Democracy and Education,* Macmillan, New York, 1916.

KALLEN, HORACE: *Education versus Indoctrination,* University of Chicago Press, 1934.

KILPATRICK, W. H.: *Education for a Changing Civilization,* Macmillan, New York, 1928.

KOEHLER, WOLFGANG: *The Place of Values in a World of Facts.* Liveright, New York, 1938. (The Case Against Science, pp. 1—34).

LOCKE, ALAIN AND STERN, BERNARD J., Editors: *When People Meet,* A Study in Race and Culture Contacts, Progressive Education Association, New York, 1942.

LIPPMAN WALTER, *Public Opinion,* Macmillan, 1922.

MARITAIN, JACQUES: *Education at the Crossroads,* Yale University Press, 1943.

MANHEIM KARL: *Man and Society in an Age of Reconstruction,* Harcourt Brace, London, 1944.

— *Diagnosis of Our Time,* Oxford University Press, 1944. (Education, pp. 62—103).

HUNT, J. McV., Editor: *Personality and the Behavior Disorders,* Ronald Press, New York, 1944, 2 vol.

MEAD, MARGARET: *And Keep Your Powder Dry* (An Anthropologist Looks at America), W. Morrow, New York, 1943.

— *The Cultural Approach to Personality* (Hariman's Encyclopedia of Psychology, pp. 477—487).

MONROE, WALTER S.: *Encyclopedia of Educational Research,* Macmillan, New York, 1941. (Language 152—157; Modern Foreign Languages 520—540; Spelling 1166—1183; Reading 891—926; Character Education 119—125; Personality 785——795; Motivation 735—742; Social Studies 1130—1156).

PLANT, JAMES: *Personality and the Cultural Pattern,* Commonwealth Fund, New York, 1937.

PRESCOTT, D. A., Editor: *Emotion and the Educative Process,* American Council on Education, Washington, D. C., 1938.

RUGG, HAROLD, Editor: *Readings in the Foundations of Education,* Teachers College, Columbia University, 1941, 2 vol.

RUSSELL, BERTRAND: *Education and the Modern World,* W. W. Norton and Co., New York, 1932.

— *Sceptical Essays,* W. W. Norton and Co., New York, 1928.

— *The Scientific Outlook,* W. W. Norton and Co., New York, 1931.

THE SOCIAL STUDIES IN GENERAL EDUCATION. A Report of the Committee on on the Function of the Social Studies in General Education. Progressive Education Association, D. Appleton-Century, New York, 1938.

VEBLEN, T.: *The Theory of the Leisure Class,* Modern Library, New York, 1934.

WARE, C. F., Editor: *The Cultural Approach to History,* Columbia University Press, 1940.

WARNER, W. L. AND SROLE L.: *The Social Systems of American Ethnic Groups,* Yale University Press, 1945.

WASHBURNE, C. AND STERNS: *New Schools in the Old World,* 1926.

ZNANIECKI FLORIAN: *The Social Role of the Man of Knowledge,* Columbia University Press, 1940.

ייִדישע שפּראַך און ליטעראַטור

ש. באַסטאָמסקי: צו דער געשיכטע פֿון ייִדיש-לימוד (די נײַע שול, נומ. 1, וואַרשע, 1923).

א. האַרקאַווי: ייִדיש-ענגליש-העברעאישער ווערטערבוך, ניו-יאָרק, 1938.

מ. ווײַנרײַך: ייִדיש (אין אַלגעמיינע ענציקלאָפּעדיע, ייִדן ב), ניו-יאָרק, 1940, זז' 29-90.

מ. ווײַנרײַך: בילדער פֿון ייִדישער ליטעראַטור-געשיכטע, ווילנע, 1930.

— די שוואַרצע פּינטעלעך, ווילנע, 1939.

— שטאַפּלען (פֿיר עטיודן צו דער ייִדישער שפּראַכוויסנשאַפֿט און ליטעראַטור), בערלין, 1923.

אוריאל ווײַנרײַך: קאָלעדזש ייִדיש, ניו-יאָרק, 1949.

א. זאַרעצקי: פּראַקטישע ייִדישע גראַמאַטיק, מאָסקווע, 1926.

— ספקות און גרײַזן, כאַרקאָוו, 1926.

— מעטאָדיק פֿון דער ייִדישער שפּראַך, מאָסקווע, 1935.

א. ספּיוואַק: שפּראַכקולטור (טעאָריע און פּראַקטיק), כאַרקאָוו, קיעוו, 1931.

לייבוש לעהרער: פּסיכאָלאָגיע פֿון ליטעראַטור, ניו-יאָרק, 1926.

— פּסיכאָלאָגיע און דערציאונג, ניו-יאָרק, 1937 (ספּעציעל קאַפּיטל וועגן צוויי-שפּראַכיקייט).

יודל מאַרק: שול-גראַמאַטיק אין בײַשפּילן און אויפֿגאַבעס, קאָוונע, 1923.

ה. ש. קאַזדאַן: מעטאָדיק פֿון דער ייִדישער שפּראַך, וואַרשע, 1939.

נ. שאַצקי: וועגן לאָגאַטיפּן און אָפֿטע קלאַנגען-קאָמבינאַציעס אין דער ייִדישער שפּראַך (אין לינגוויסטישע זאַמלונג, ווײַסרוסישע וויסנשאַפֿט-אַקאַדעמיע, מינסק, 1933, זז' 81-93).

נ. שטיף: ייִדישע סטיליסטיק, 1-טע סעריע, מאָסקווע, כאַרקאָוו, מינסק, 1930.

שולוועגן, חודש-שריפֿט פֿון דער צענטראַלער ייִדישער שול-אָרגאַניזאַציע אין פּוילן; נומער 4 פֿון 1936, נומערן 1-2, 5-6, 7-8 פֿון יאָר 1937; נומערן 4-5 פֿון 1938.

ש. ניגער: די ייִדישע ליטעראַטור און די לעזערין (אין „דער פּנקס", רעדאַקטירט פֿון ש. ניגער, ווילנע, 1913).

— לעזער, דיכטער, קריטיקער, ב. 1-2, ניו-יאָרק, 1928.

— דערציילערס און ראָמאַניסטן, ניו-יאָרק, 1946.

זלמן רייזען: גראַמאַטיק פֿון דער ייִדישער שפּראַך, ווילנע, 1920.

י. שטיינבוים, דוד ברידזשער, יודל מאַרק: דער וואָקאַבולאַר פֿאַרן אָנהייבער-קלאַס אין דער אַמעריקאַנער ייִדישער שול, ניו-יאָרק, 1944.

זוכצעטל

אִיבערדערציילונג — שריפטלעכע: 136, 137, 166; מינדלעכע: 80, 127, 341, 342.
איבערזעצן — 36, 83, 167; כלל וואָס יאָ און וואָס ניט צו איבערזעצן — 68.
איבערזעצונג — אַלערליי מינים — 168, 169; מיט דערקלערונגען און געניטונגען: 170—176.
איבערזעצונג-ווערטער — 137.
איבערלעבונג — 17, 154, 223; קאָלעקטיווע — 209, 223.
איבערלייענען (עטלעכע מאָל) — 75, 313-315.
איבערזאָגן (קאָלעקטיוו) — 39.
איבעררַאַשונג — 215.
איינדרוקן פון געלייענטן — 76, 90.
איינדרוקספולקייט פון שטאָף — 129.
אימיטאַציע — 33, 34.
אויטאָנאָמער שפּראַך - מעכאַניזם — 180, 181.
אויסגאַנג-פּונקט (ביי אַ שמועס) — 89.
אויסלייג — 19, 58-64, 146-151.
פּראָגראַם פאַר „א" — 63, 64; פאַר „ב" — 101-103; פאַר „ג" — 152-153.
כאַראַקטער פון יידישן אויסלייג — 60, 61.
ווי צו לערנען לויט דעקראָלי — 62.
אויסדריקן זיך — 43.
אויסטיילן (זאַכווערטער און טואונגען) — 36.
אויסדרוקן (טרעפלעכע) — 177.
אויפמערקזאַמקייט — 82.
אויפמערקזאַם (לייענען, צוהערן זיך) 84, 151.
אונטערזאָגן — 44.
אַרבעטער-לעבן — 247.
אַרויסזאָגן דאָס וואָרט — 37.
אַרויסזאָגן זיך (דאָס פרייע) — 25, 379-383.
אַרונטערשרייבן — 16, 61-63.
„איך" און „דו" — 223, 224.
אילוזיע פון האַרבקייט — 128.
אינדיווידועלע אַרבעט — 35.
אינהאַלט פון טעקסט — 75.
אינהאַלט-ווערטער — 329.
אינטענסיווקייט — 82.
אינטערעסן (דויערנדיקע) — 90.
אינטערעס צום לייענען — 288.
אינפאָרמאַטיווע מאָמענטן — 247, 248.
(די) אינטענסיווע באַאַרבעטונג פון אַ טעקסט — 42-45, 80, 127.
(דאָס) אינטענסיווע לייענען — 42, 43, 75, 113-118, 338, 339.
אינטעלעקטועלע אַטמאָספערע — 215.
איצטיקייט — 219.
אחריות — 109, 110, 244, 248.
אַלבאָמען — 157.
אַנדערשקייט (דרך ארץ פאַר) — 246.
אַנטאָנימישע פאָרלעך — 83.
אַנטאָנימען-שפּיל — 45, 46.
אַנאַלאָגיעס — 27.
אָנווייזן — 36.
אותיות — אויסקלעפּן פון ליים, אויסשניידן, דרוקן — 59; אָנרופן — 60; פאַרפלאָנטערן — 258.
אַנאַליטיש - סינטעטישער לייען-מעטאָד — 289-292; אייראָפּעאישע וואַריאַציע — 290.
אַנאַליז פון טעקסט (אָרטאָגראַפישער) — 62.
אַנאַליז פון אַ דערציילונג (אין „ד") — 158-165; פון ווערטער — 282, 283, 289.

אָפּטימיזם — 247.
אָפּטסטע ווערטער — 73-65 ; אַדיעק-
טיוון, אַדווערבן — 68, 69, 70.
אַקטיווע באַציאונג — 109.
אַקטואַליזירן — 210.
אַקצענטירונג און באַטייט — 190,
191.
אָרטאָגראַמעס (פאַלשע) — 135, 136,
149.
אָרטאָגראַפּיש שווערע ווערטער — 137
ארץ ישראל (מדינת ישראל) — 16,
75, 145, 157, 205, 208, 210.

באַזוכן — 23.
באַטאָנונג — 183, 190, 191.
באַטייט — פאַרמעלער און מאַטעריע-
לער — 66, 67, ; אין אויסלייג —
150, 151 ; פאַרפינקטלעכן —
378-374.
לייענען און באַטייט — 286.
באַטייליקן זיך — 90, 91.
באַפעלן (בקשות) — 33, 34.
באַרייכערונג פון דער אַרבעטס-טעכניק
אין „א" — 21, אין „ב" — 78,
79, אין „ג" — 112, אין „ד" —
157, 158.
באַרגן ווערטער — 84.
בונטאַרישקייט — 244.
ביאָגראַפיעס : פון קעמפּערס און מאַר-
טירערס — 109 ; יידישע —
157, 208.
ביאָגראַפישע מאָמענטן — 158.
ביאָגראַפישע מעשיות — 247.
בילדער — 36, 41, 42, 45 ; באַ-
טראַכטן און אַרומריידן — 81.
בילדער-בויגנס — 32.
בערליץ-מעטאָד — 45-43.

גאַנצקייט (פון פאַלק) — 209.
גאַנצקייטן (פון דער שפּראַך) — 9.
גורל (פון יידן) — 111.
גייסטיקער קלימאַט — 72.
געזעצמעסיקייט — 178.
געשטאַלטן : היסטאָרישע — 157 ;
אידעאַליזירטע — 208.
געפיל — 217.
געפיל (פאַר פאָלק) — 15, 215.
געשיכטע-נאָטיצן — 166.
גראַמאַטיק (פונקציאָנעלע) — 8, 9,
132.
גראַמאַטישע געניטונגען — 81 ; אין
„ב" — 97-94 ; אין „ג" —
126-119 ; אין „ד" — 201-193.
גראַמאַטישע דערקלערונג — 9.
גריסן זיך — 25.
גרינגקייט פון וואָרט — 331-330.
גרייטן זיך — 91.
גרייזן — 7, 25, 61 72 ; אין אויס-
לייג — 150 ; ביים אויסדריקן
זיך — 366-359.

דאָקייט — 210.
דור און דורות — 219, 220.
דורותדיקייט — 214, 215, 219, 220.
דיאַלאָגישע טיילן (לייענען) — 79.
דידאַקטישער מאַטעריאַל — 47, 256,
260, 262, 269, 271, 277- 281,
320, 321.
דיקטאַטישע פּרינציפּן (ביים לערנען
ריידן) — 326.
דיסאינטעגראַציע — 8.
דירעקטער מעטאָד — 129, 130.
דיקטאַט — 54, 80, 358 ; מיט דער-
קלערונגען — 89, 99 ; צוגרייטנ-
דיקער — 99, 100,; שעפערישער
100 ; פרייער — 134, 135 קאָנ-
טראָל — 135.
דעמאָקראַטיש לעבן — 245.
דעקראָלי-מעטאָד (ביים לערנען לייע-
נען) — 283-272.
דערמוטיקן — 40.
דערציען אַ לייענער — 107, 108,
109.
דערציילן — 76.
דערגרייכונגען (אינדיווידועלע) —
19 ; אין „א" — 17, 18 ; אין
„ב" — 76, 78 ; אין „ג" —
112-107; אין „ד" — 154, 155.
דערהערן (יידיש) — 53, 384, 385.
דערקענען ווערטער — 303-296.
דרך ארץ — 15, 155, 216, 245, 246.

היסטאָרישער פּרינציפּ (אין אויס-
לייג) — 60.

הױנטצײַטיקײט — 100, 210.
הנאה האָבן (פֿון לײענען) — 74.
העברעיִשער עלעמענט — 110, 111, 178.
הערן (אַקטיװ) — 26.

װאָג פֿון װאָרט — 183.
װאָרט-באַטײַט — װי צו לערנען — 333-336; ענדערונגען אין באַ-טײַט — 182-192.
װאָרט-קלאַסן (פֿאַרהעלטעניש צװישן) 65, 66.
װײַז און דערצײל — 52.
װענדונגען — 26.
װענדונגען און בקשות — 27.
װערבן (אַקטיװיזירן) — 87; מיט „זיך" — 138-141.
װיזועלער מעטאָד: אין די פ"ש 284-310; אין בעלגיע — 272-383.
װערטער-אוצר — 18, 21, 76, 77, 292, 293, 328-331; סיסטעמאַטי-זירונג פֿון — 370-374.
װערטער: בײַטן סדר — 38; צו-נױפֿשטעלן — 58; אַפּטסטע — 65-73; װאָס גראַמען זיך — 22; נײַע — 75, 82, 83; קאָנקרעטע 329-330; דאָס אױפֿקלערן פֿון װערטער — 181.
װערטער און װערטן — 325.
װערטער-ביכלעך — 42.
װערטער-סדר — 28, 39, 53, 84, 336, 337.
װערטער-רשימה: גרעניצן פֿון אָב-יעקטיװקײט — 70; מעשה-װער-טער — 71; נאַטור-װערטער — 72.
װערטער-צײלונג (נאָרמאַטיװער און באַשרײַבנדיקער װערט) — 70.

זאָגן (אױפֿן קול) — 32.
זאַצן (צונױפֿשטעלן) — 39.

חברשאַפֿט — 92.

טאַבעלעס (בײַם לײענען) — 295, 296.
מאָג-בוים — 110.

טעמעס — 16, 40, 76, 90; נאַציאָ-נאַלע, סאָציאַלע — 89; באַאַרבע-טונג — 89-93; אױסשעפּן — 90; אױפֿהיטן — 87.
טעמעס פֿאַר שמועסן און קאָמפּאָזי-ציע: אין „א" — 54-57; אין „ב" — 103-106; אין „ג" — 141-145; אין „ד" — 203-205.
טראָפּן — 61, 149.
יום-טובים (ײדישע) — 15, 16, 20, 78, 111; נאַציאָנאַלער און סאָציאַלער באַטײַט — 155, 156; ביכלעך לכבוד יום-טוב — 79.
יום-טוב און װאָקאַבולאַר — 129.
ײדן (אײן פֿאָלק) — 19.
ײדישע אמונה — 155; דורות — 20; ישובים — 110; ליטעראַ-טור — 19, 213-243; לעבנשטײ-גער — 109; מידות — 109, 110; מנהגים — 16; נײַס — 111; סביבה — 179.
ײדישע קינדער: איבער דער װעלט 15; אין ישראל — 16

כאַראַקטער פֿון מענטשן — 107.
כאַראַקטער פֿון די װערבן (קענען, קריגן, דאַרפֿן, מוזן, אָנהײבן, מײ-נען) — 67.
כװנה — 17.
כּמו-װאָרט — 262.
כּמו-זאַך — 274, 289.
כּמו-מעשה — 262.
כּמו-שמועס — 54, 351, 352.
כּלל (באַהערשן אינטואיטיװ) — 132.

לאָטאָ-שפּיל — 31, 32, 81.
ליטעראַרישע שאַפֿונג — 90.
ליטעראַטור און װיסנשאַפֿט — 90, 217.
לינגװיסטישע פֿונקציע — 9.
לינגװיסטישע װעלט (גרעניצן) — 180
לידער (אױף אױסנװייניק) — 17.
לײענען-מעטאָדן (יסוד פֿון) — 21; קלאַנגען-מעטאָד — 261-264; 257-260; מאָנטעסאָרי מעטאָד — 265-271; דעקראָלי מעטאָד — 272-283; אַמעריקאַנער מעטאָד —

284-312; קריטיק פון — 317-319.
לייען-פּראָצעס (פּסיכאָלאָגיע פון) — 284-287; (אַנטוויקלונג פון) — 312-317.
לייענען און שרייבן (פון וואָס אָנהייבן) — 58-60.
לייענען מיט דערקלערונגען — 221.
דאָס דערציערישע לייענען — 222, 223.
דאָס ליטעראַטור-קינסטלערישע לייענען — 223-224.
לייענען און אַנאַליזירן — 352-356.
לייען-שטאָף — 9, 10, 21; גרינגער — 77.
לייען-מאַטעריאַל (פאַר „ג" און „ד") — 231-243.
לעבנשטייגער — 8, 218.
לעבעדיקע קלאַנגען — 261.
לערנען אויף אויסנווייניק — 44, 74, 78.
לערנען ווערטער (אין פּאַרלעך) — 73.
לערן-שטאָף (באַזיניקטער) — 326-327.

מאָדאַלע ווערבן — 53.
מאָרפאָלאָגישער פּרינציפּ — 60.
מאָדעל-זאַצן — 28.
מאָנטעסאָרי-מעטאָד — 265-271.
מאָטיווירונג — 75-76.
מאָלן בילדער — 22.
מנהגים — 155.
מוסטערן (פון זאַצן) — 27.
מוסר ספרים — 109.
מעלדונגען — 23.
מדינת ישראל — 110.
מידות — 155.
מיטבאַטייליקונג — 110.
מיטלעבן, מיטליידן — 207, 208.
מימיק — 26.

נאַציאָנאַלע דערציאונג — 207-210.
נאַציאָנאַל-פּאָעטישער שטייגער — 10.
נאַציאָנאַלע קולטור — 224.
נאַציאָנאַל-סימבאָלישע פאָרמען — 91.
נאַציאָנאַלער ציבור — 91.
נוציקייט — 21.
נסיון — 109.
נשמה-קאַנטאַרסים — 225.

סאָציאַלע דערציאונג — 244-249.
סאָציאַלער מאָטיוו (ביים לייענען) — 223.
סאָציאַלע טעמעס — 109, 143, 144, 203.
סביבה — 107.
סביבה און שפּראַך — 8.
סדר (ביים איינלערנען נייע ווערטער) — 83.
סובסטאַנטיווירן (נייגונג צו) — 169.
סימבאָלן — 249.
סימבאָלן (נאַציאָנאַלע) — 110.
סטרוקטור פון לשון — 8.
סיסטעמאַטיזירן (שפּראַכשטאָף) — 86, 87.
ספּאָנטאַנער ענטפער — 179.
ספּעציפישע שוועריקייט — 138-141, 167-169.

ערב-יום-טובדיקע וואָכן — 17.
עיקר (פון שפּראַך-מעטאָד) — 384, 385.
עטישער לעבנס-באַנעם — 110, 155.
עטישער קלימאַט — 245.
עליפּסן — 192.
עמאָציאָנעלער אַספּעקט — 248.
ענדערונגען (אין באַטייט פון וואָרט) — 182-192.
ענדיקן (אַ זאַץ) — 22.
ענטפערן (אויף פראַגעס) — 30.
ערנסט — 15.
ערשטער איינדרוק — 10; טאָג — 26.
(דאָס) עקסטענסיווע לייענען — 352-356.

פּאַנטאָמימע — 38, 47.
פּאַסיווע באַהערשונג (פון אַ שפּראַך) — 26, 254-256.
פּאָליסעמיע — 182-192.
פּאָעזיע — 227, 228, 237.
פּאָעטישע אימאַזשן (און ווערטער-אָפּטקייט) — 70, 71.

פסיכישע פונקציע — 8, 325.
פלאַן פון אַ דערציילונג — 79, 157.
פלאַן פון באַהערשן אַ שפּראַך — 133.
פּעולה — 58.
פּראָזע-זין — 237.
פּראַגמאַטיזם — 217.
פּראָפּאָרציע (פון ווערבן צו סובסטאַנ-
טיוון) — 69.
פּערצעפּציע (ביי קינדער) — 272,
273; סינקרעטישע — 273;
איבערבייטערן — 286.

פֿאַרבינדן (ליטעראַרישן שטאָף) —
89, 90.
פֿאַרבייט-טאַבעלעס — 28, 29, 88,
130-132, 345, 346.
פֿאַרגעדענקען (גאַנצערהייט) — 61.
פֿאַרגלייכנדיקע גראַמאַטיק — 132.
פֿאַרשטיין ייִדיש — 17, 18, 19.
פֿאַרשיידנאַרטיקייט — 154, 213.
פֿאַרענדיקן (זאַצן) — 49.
פֿאַרוואַנדלונג — 346-350.
פֿאַקטאָרן ביים לערנען — 257.
פֿאַרמעסט — 136.
פֿאָלקס-שאַפונג — 213, 214.
פֿאָנעטישע געניטונגען — 303-310.
פֿאָרלייענען — 79.
פֿאָרעם-ווערטער — 19, 53, 66, 87,
111, 329, 330.
פֿאָרעם און אינהאַלט — 133.
פֿאָרעם פון דיאַלאָג — 21.
פֿאָרמען פון וויסן — 217.
פֿאָרשמועס — 75.
פילאַרטיקייט פון באַנעמען — 209.
פונקציאָנעלע שפּראַך-איינסן — 67,
73.
פונקציאָנעלקייט — 66.
פונקציאָנעלע גראַמאַטיק — 119, 132.
פראַגעס — 43, 44, 79, 224, 226,
339-341; גרינגע און האַרבע —
44; אינהאַלט-פראַגעס און שפּראַך-
פראַגעס — 84, 85, 113, 114, 116,
117.
פראַגע-קעסטל — 23.
פרייע שמועסן — 25.
פרייהייט (אינטעלעקטועלע) — 219.

צילן (פון שול) — 20.
ציטירן — 23, 113, 117, 158.
צושטעלן: פאַרפעלטע ווערטער — 48;
דאָס פאַסיקע וואָרט — 50.
צופאַסן: מערצאָל-קאַרטלעך צו איינ-
צאָל-קאַרטלעך — 35, 36; אויפ-
שריפטן צו בילדער — 37; פראַ-
געס צו ענטפערס — 47.
צווייטע שפּראַך — 253, 254.
צוגרייטונגען (צום אַרונטערשרייבן)
— 63.
צוגרייטן (צום לייענטעקסט) — 75.
צוגרייטן זיך (צום יום-טוב) — 91.
צוגרייט-אַרבעטן — 255, 256, 326.
צמצום-ייִדיש — 326, 327.
צענטערס פון אינטערעס — 90, 91;
אין „א" — 15, 16; אין „ב" —
74-75; אין „ג" — 111; אין
„ד" — 156, 157.

קאַרטלעך (צו לערנען מערצאָל) —
34, 36.
קאָלעקטיווע אַרבעט — 35; שריפט-
לעכע אַרבעט — 80.
קאָלעקטיוו איבערזאָגן — 39.
קאָלעקטיווע מעשיות — 22.
קאָאָפּעראַציע און פאַרמעסט — 246.
קולטור-געצייג — 16.
קלאַסצימער — 22, 319-321.
קלאַס-צייטונג — 23.
קלאַנגען-מעטאָד — 261-264.
קאָמפּאָזיציע (שריפטלעכע) — 356,
357.
קאָנטעקסט — 82, 83.
קאָנטעקסטן (אַלערליי) — 31, 73.
קאָנטעקסט (בייטן) — 38.
קאָנפליקטן — 107.
קאָנטראָל (ביים שרייבן) — 63.
קאָנקרעטקייט (פון וואָרט) — 68,
70, 73; ניט-קאָנקרעטקייט — 66.
קאָנקרעטע ווערטער און אַבסטראַקטע
— 131, 386.
קאָנקרעטע סיטואַציע — 89, 91.
קאָנקרעטער אינהאַלט — 274.
קאָנקרעטע אַרבעטן — 254.
קאָנקרעטקייט — 219, 248.

קאָנסטרוקציע — 9.
קדושים — 208, 209.
קינדער-ליטעראַטור — 107.
קינסטלערישקייט — 21.
קינסטלעריש-אינטואיטיווער באַנע-מען — 217.
קולטור-פלוראַליזם — 210.
קעמפּערס (ביאָגראַפיעס פון) — 109.

ראָם (טעמאַטישע) — 16.
ראַציאָנעלע כּחות — 217.
ראָל: פון שפּראַך-לערער — 133; פון ליטעראַטור-לערער — 229.
ריכטיק: הערן — 60; אַרויס-זאָגן — 60.
ריידן און לייענען (פאַרגלייך) — 338-337.
רייד-קולטור (קאָלעקטיווע) — 382, 383.
רעקאָנסטרואירן: טעקסט — 23, 40; מעשהלעך — 59.

שוואַרצע פינטעלעך — 229, 230.
שטיל- און הויך-לייענען — 77, 310, 312.
שטימונג — 154.
שמועסן — 54-52, 89.
שמועס (קאָנווענציאָנעלער) — 54; (זען במו-שמועס).
שמועסן: טעמעס פאַר „א" — 57-54; פאַר „ב" — 106-103; פאַר „ג" — 145-41; פאַר „ד" — 205-202.
שמועסן (וואָס פירן אַראָפּ פון וועג) — 221.
שמועס (פרייער) — 383-379.
שפּילעוודיקייט — 15.
שפּראַך-אימיטאַציע — 33, 34, 47.
שפּראַך (באַהערשן ריכטיק) — 7.
שפּראַך-דראַמאַטיזאַציע — 81, 82, 178, 179.
שפּראַך-השפּעות: דירעקטע — 53, 54; אומדירעקטע — 53.
שפּראַך-געוואוינהייטן — 350-343.
שפּראַכלעכע אויסגעפינסן — 67, 68; געצייג — 67, 68; ווירקלעכקייט 68, 69.
שפּראַכלעכער לבוש — 75, 84, 113.
שפּראַך-מוסטער — 53.
שפּראַך-פורעמס — 9, 29; אויס-ברייטערן — 29.
שפּראַך - פאַרמעגן (פון טייל נייע תּלמידים) — 53.
שפּראַך און דערציאונג — 385.
שפּראַכלעך-הינטערשטעליקע קינדער — 205, 206.
שפּראַך-שפּילן — 34, 35, 36, 45.
שפּראַך-ריניקונג — 201.
שפּראַך-נאַיוויטעט — 181.
שעפערישע אַרבעט — 15.
שעפערישקייט — 154, 326, 327.
שריפטלעכע אַרבעט — 44.

תּכלית — 74.
תּלמידים: אַלערליי מינים — 17; נייע — 17.

באַמערקטע דרוק־פעלערן

זייט		דאַרף זיין
10	1טע שורה פון אונטן	פיקסירן דעם מאַטעריאַל פאַר „א".
74	קעפּל	די אַרבעט מיטן קלאַס „ב"
106	קעפּל	שמועסן און קאָמפּאָזיציעס
109	8טע שורה פון אונטן	די שול מוז לערנען אַן אַקטיווע באַציאונג
168	14טע שורה פון אויבן	ביכולת
213	2טע שורה פון אונטן	גאָר אַ גרויסן אָרט
221	3טע שורה פון אויבן	דער גאָר עלטסטער
225	9טע שורה פון אונטן	באַגערן, גליק און אומגליק
226	11טע שורה פון אונטן	פון די טיילן צום גאַנצן
238	11טע שורה פון אויבן	דריי מתנות
240	13טע שורה פון אויבן	אברהם ליעסין
241	6טע שורה פון אונטן	פון בוך „קידוש השם"
244	10טע שורה פון אויבן	קעמפערס און דורות
325	3טע שורה פון אונטן	שפּראַך־דידאַקטיק.
330	לעצטע שורה	גענויער וועגן דעם זעלבן ענין זעט ביילאַגע
363	10טע שורה פון אויבן	I went by train
374 און 375	קעפּל	פאַרפּינקטלעכן דעם באַטייט
382	11טע שורה פון אונטן	צוטראַכטן אַ סוף
397	1טע שורה פון אויבן	היינטצייטיקייט—110, 209, 210, 219.